

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
**Facultad de Ciencias Sociales**

**Estudio sobre la eficacia  
de un programa de educación emocional  
con técnicas de meditación**

**Joan Paul Pozuelos López**

**Guatemala**  
2006



**Estudio sobre la eficacia  
de un programa de educación emocional  
con técnicas de meditación**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
Facultad de Ciencias Sociales

**Estudio sobre la eficacia  
de un programa de educación emocional  
con técnicas de meditación**

Trabajo de investigación presentado por

**Joan Paul Pozuelos López**

Para optar al grado académico de  
Licenciatura en Psicología

**Guatemala**

2006

**Vo. Bo.**

(f) \_\_\_\_\_

**MSC. Claudia García de la Cadena  
Asesora**

**Terna Examinadora**

(f) \_\_\_\_\_

**MSC. Claudia García de la Cadena**

(f) \_\_\_\_\_

**MSC. Maria del Pilar Gracioso de Rodríguez**

(f) \_\_\_\_\_

**Licda. Patricia Rodas de Ruiz**

**Fecha de Aprobación: 08 /12/2006**

# CONTENIDO

Lista de cuadros.....	vi
Lista de gráficas.....	vii
Resumen .....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISION DE LITERATURA.....	4
A. Inteligencia .....	4
1. Estudio científico de la Inteligencia.....	6
2. Definición de Inteligencia Emocional.....	9
3. Habilidades de la Inteligencia Emocional.....	10
4. Inteligencia Emocional (CE) vrs. Inteligencia Académica (CI).....	13
5. Factores que inciden en la Inteligencia Emocional.....	15
B. Inteligencia Emocional y la educación.....	17
1. Programas de educación social-emocional.....	18
2. Educación emocional y éxito académico.....	20
3. Inteligencia emocional y prevención de conductas de riesgo.....	20
C. Base teórica del programa.....	21
1. Antecedentes del Constructivismo.....	22
2. Fundamentos del Constructivismo.....	23
3. Constructivismo y educación.....	31
4. Meditación.....	33
a. Orígenes y concepto de meditación.....	33
b. Meditación y metacognición.....	36
5. Meditación y las representaciones mentales.....	44
6. Meditación y desarrollo de competencias.....	48
7. Meditación e Inteligencia Emocional.....	49
8. La meditación como herramienta de educación emocional.....	52

D.	Programa de Educación Emocional.....	54
1.	Descripción.....	55
2.	Fundamentos del programa.....	55
3.	Implementación.....	56
III.	MÉTODO.....	58
A.	Objetivos del estudio.....	58
B.	Pregunta de investigación.....	58
C.	Hipótesis.....	58
D.	Descripción de variables.....	59
E.	Diseño.....	59
F.	Participantes.....	60
G.	Estructura del programa.....	61
1.	Objetivos generales.....	62
2.	Objetivos específicos.....	62
3.	Contenidos por tema.....	63
H.	Procedimiento.....	71
I.	Instrumentos de medición.....	72
J.	Análisis de resultados.....	76
K.	Limitaciones de la investigación.....	77
IV.	RESULTADOS.....	78
A.	Presentación y análisis de datos cuantitativos.....	78
B.	Presentación y análisis de datos cualitativos.....	83
V.	DISCUSIÓN.....	105
VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	114
VII.	BIBLIOGRAFÍA.....	118
VIII.	APÉNDICE.....	123

## LISTA DE CUADROS

1. Estadística descriptiva y varianza inicial de grupos.....78
2. Estadística descriptiva y varianza final de grupos.....79
3. Resultados prueba T de Student .....80
4. Resultados prueba T de Student para grupo de meditación.....82
5. Resultados varianza entre grupo no meditador y grupo meditador.....82

## LISTA DE GRÁFICAS

1. Media de punteos obtenidos por grupo en primera medición .....79
2. Media de punteos obtenidos por grupo en segunda medición.....80
3. Comparación de los punteos medios obtenidos por los tres grupos en las mediciones pre/post-tes.....81
4. Punteos obtenidos en la evaluación del programa por parte de los alumnos...83
5. Gráficas de respuesta a la encuesta del grupo experimental 1.....85
6. Gráficas de respuestas a la encuesta del grupo experimental 2.....90
7. Gráficas de la encuesta del grupo de meditación.....95
8. Gráficas de evaluación del catedrático encargado del programa.....99

## RESUMEN

La Inteligencia Emocional es un tema que está cobrando importancia en nuestros días. Diversas investigaciones han revelado la importancia que tiene la Inteligencia Emocional para que un sistema educativo pueda proporcionar una educación integral. Así mismo, varios estudios han demostrado que las técnicas de meditación producen efectos positivos en la vida de los que las practican. El objetivo de este estudio fue investigar los efectos que tiene un programa de educación emocional con técnicas de meditación, en el índice de Pensamiento Constructivo Global (PCG), en estudiantes graduandos de nivel medio. Los resultados cuantitativos demuestran que el programa no tiene efectos estadísticamente significativos en el índice PCG, sin embargo los resultados cualitativos demuestran que los alumnos calificaron positivamente el programa utilizado. Este programa pretende aportar conocimiento nuevo a la investigación educativa, así como también a los esfuerzos por desarrollar una educación más integral.

# I. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional (IE) es un área de la investigación cognitiva relativamente nueva, y que se encuentra en constante crecimiento, gracias al aporte de distintos investigadores que han desarrollado importantes avances en relación al entendimiento de dicho constructo, sus determinantes, efectos, desarrollo y evolución, así como la elaboración de modelos que expliquen la forma en que puede ser modificada (Zeidner, *et al.*,2003). Este concepto parte de la teoría de las Inteligencias Múltiples elaborada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, y gana popularidad con la publicación del libro *Inteligencia Emocional* del psicólogo Daniel Goleman (Klinger, *et al.*,2000, Goleman,1995).

El concepto de IE describe una serie de habilidades fundamentales que las personas poseen (en mayor o menor grado) para trabajar con su mundo emocional. Estas habilidades son indispensables para el correcto manejo de las emociones negativas que surgen de los diferentes acontecimientos de la vida; emociones que si no son manejadas de manera correcta pueden desembocar en problemas de salud mental, conductas de riesgo y violencia (Goleman,1995)

Recientemente este concepto ha ido cobrando importancia en relación a los eventos ocurridos alrededor del mundo, en los cuales se evidencia la ineficacia de los sistemas educativos de proveer a las personas con estas habilidades (Goleman,1995, Fredericks,2003, Elias,2004). Como ejemplo de esto puede mencionarse el evento que sucedió en 1996 en la escuela de Columbine, en Colorado, en donde dos estudiantes entraron armados y mataron a 12 estudiantes y 3 profesores, suicidándose después; al igual que el aumento en el índice de consumo de drogas, tanto legales como ilegales, por parte de los jóvenes (Goleman,1995, ECAP, 2003).

En este momento en el ámbito educativo se ve la necesidad de elaborar, implementar, evaluar y mejorar modelos educativos que logren integrar elementos que ayuden a desarrollar una educación integral, esto es, que pueda cubrir las necesidades de aprendizaje de información y habilidades cognitivas,

así como también el aprendizaje de habilidades y herramientas que se utilicen para trabajar con la vida emocional (Fredericks,2003, Elias,2004, Zins, *et al.*,2001, Zins, *et al.*,2004).

La importancia de estas habilidades, no sólo radica en el hecho de que son herramientas de prevención de conductas de riesgo, violencia, y problemas de salud mental, sino que también, se ha demostrado que existe una alta correlación entre el desempeño académico y la Inteligencia Emocional (Zins, *et. al.*,2001:27, Zins, *et. al.*,2004). En este sentido se ha comprobado que los niños con índices que indiquen mayor presencia de emociones positivas, así como de herramientas para trabajar las emociones negativas, tiene más posibilidad de lograr el éxito académico.

Con base a lo anteriormente descrito, se justifica la necesidad de implementar planes de educación emocional que sean debidamente desarrollados y evaluados, para identificar su utilidad y beneficio, así como también sus debilidades y fallos. Este estudio se desarrolla con base a esta línea de investigación; se plantea el objetivo de desarrollar, implementar y evaluar un programa de educación emocional que utilice técnicas de meditación, así como también utilizar una terminología que facilite la comprensión de las emociones.

Esta investigación se realizó para estudiar los efectos de un programa de educación emocional, que incluyó el entrenamiento en técnicas de meditación, aplicado a estudiantes del quinto año de nivel de diversificado. Estos efectos se midieron a partir de indicadores que evaluaron diferentes aspectos, tanto del programa en sí mismo, como de los efectos que tiene la meditación sobre la inteligencia emocional.

El aspecto “teórico” del programa fue elaborado a partir de temáticas que tienen como objetivo proveer al estudiante del conocimiento necesario para la correcta comprensión de su vida emocional. La justificación de desarrollar un marco conceptual teórico que permita que el estudiante adquiera información acerca de la vida emocional se basa en uno de los elementos que Salovey y Mayer, pioneros teóricos del concepto de “Inteligencia Emocional” (Goleman,1995; Mayer, *et al.*,2004), proponen como componentes de dicha inteligencia. Según estos autores

existen tres diferentes habilidades básicas de la Inteligencia Emocional dichas habilidades son: el Conocimiento Emocional (Emotional Knowledge), la Percepción Emocional (Emotional Perception) y la Regulación Emocional (Emotional Regulation).

Debido a lo anterior se justifica la importancia de proveer a los estudiantes con información concerniente a la vida emocional. Esta información se desarrolló a partir de diferentes temas y conceptos que se trabajarán de manera funcional, es decir, el uso de dichos conceptos se justifica dependiendo de la funcionalidad con relación a la vida emocional.

Este programa también contó con una parte práctica, en donde el estudiante fue entrenado en técnicas de meditación, las que tenían como objetivo ayudar a desarrollar habilidades meta-cognitivas que le sirvan, no sólo para tener un mejor conocimiento, sino también para tener un control más eficaz de sus emociones, especialmente las emociones perturbadoras.

Los resultados de este estudio mostraron datos interesantes en torno al desarrollo del programa, así como también de la percepción del estudiante en relación a las temáticas y las técnicas utilizadas. Estos resultados evidencian las fortalezas y debilidades del programa, así como también los cambios experimentados por los grupos participantes en el programa.

## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DE LITERATURA

### A. Inteligencia

La Inteligencia Emocional es un término acuñado y elaborado por Peter Salovey y John Mayer, y desarrollado extensamente por Daniel Goleman (en el libro del mismo nombre), el cual comprende una serie de habilidades que la persona debe poseer con el objetivo de lograr una estabilidad emocional que le brinde satisfacción y felicidad. Debido a que la experiencia de la vida la conforman tanto los pensamientos e ideas, que nos dan una estructura en la vida, como por las emociones que se encargan de colorear de distintos matices esta experiencia; este término ha ido cobrando cada vez más importancia en el ámbito del estudio de la experiencia humana desde la psicología.

Para entender qué es la Inteligencia Emocional, es necesario definir primero qué es inteligencia y comprender los diferentes elementos que la componen. La inteligencia se ha estudiado más extensamente en su aplicación académica e intelectual. El concepto de inteligencia ha ido evolucionando en dependencia de los distintos descubrimientos que se han hecho a partir de las diferentes posturas a través de las que se ha estudiado. Por lo que definir qué es inteligencia es un reto bastante complicado. Según Valentin Martínez-Otero (2003):

<<...la palabra Inteligencia es polisémica y dista mucho de contentar a todos. Los autores que se han ocupado de la noción no se ponen de acuerdo en aspectos nucleares del concepto...>>.

La afirmación anterior da una idea de lo difícil que ha sido para los teóricos presentar una definición general de lo que se entiende por inteligencia. Esta dificultad se debe, según el autor citado, a que el concepto de inteligencia es <<plural y complejo>> debido a que dependiendo de las características que se analicen y de los instrumentos y métodos de investigación se enfatizan unos aspectos u otros (Martínez-Otero, 2003). Por esta razón para entender de una manera más exacta de dicho

concepto primero veremos una descripción de las características de la inteligencia y en seguida analizaremos las diferentes propuestas al concepto.

Al igual que existen distintas posturas y enfoques a través de los cuales se conceptualiza a la inteligencia, algunos autores describen diferentes características que la conforman. Según Shank, citado por Klinger (Klinger, *et al.*,2000), existen siete diferentes características de la inteligencia:

- La habilidad de encontrar información (que implica a la memoria a largo plazo)
- Habilidad para manipular información.
- La comprensión (que implica conectar nuevas y viejas historias).
- La explicación y descubrimiento de reglas predictivas.
- La planeación.
- La comunicación.
- La integración.

Analizando las características anteriormente descritas se puede elaborar una idea más concreta de lo que representa el concepto “Inteligencia”. Sin embargo no se ha podido llegar a elaborar un concepto que abarque todas las características anteriormente mencionadas. Por dicha razón a continuación se presentan algunas de las definiciones más comúnmente utilizadas (Martínez-Otero,2003):

- Disposición para realizar con éxito determinadas tareas o habilidades.
- Capacidad de adaptación a las exigencias del entorno (escolar, laboral, familiar, social, etc.)
- Capacidad de aprendizaje.
- Sistema complejo de procesos cognitivos.
- Capacidad para establecer relaciones complejas.
- Solución de problemas con proyección útil.
- Capacidad de manejar símbolos.
- Conjunto de aptitudes interdependientes.
- Rapidez, energía y rendimiento mental.

- Capacidad para manejar eficazmente la información.

Así pues la inteligencia tiene que ver con los procesos de captación, procesamiento, entendimiento y utilización de la información por parte del individuo.

1. **Estudio Científico de la inteligencia.** Cada una de las definiciones anteriormente descritas presentan diferentes características, las cuales dependen del enfoque de estudio que se utilice para describirlas. Cada definición se enfoca en distintas habilidades, por lo que es indispensable revisar algunos de los enfoques más utilizados en el estudio de este concepto.

Entre los enfoques más importantes a través de los cuales se ha estudiado la inteligencia podemos destacar tres (Martínez-Otero,2003, Gajardo,1985):

a. *La perspectiva diferencial* investiga las diferencias interindividuales en el comportamiento inteligente. Esta perspectiva se enfoca en estudiar las diferencias que existen en la inteligencia entre individuos, y que variables influyen en ella. Un aspecto fundamental en esta perspectiva es el estudio de la influencia que tiene el ambiente y la genética en el desarrollo de la inteligencia (Martínez-Otero,2003). Sin embargo no se ha podido llegar a establecer una conclusión clara acerca de este aspecto. Además de los aspectos diferenciales entre individuos, este enfoque se interesa en estudiar las aptitudes, es decir, si la inteligencia es una aptitud, varias o ninguna.

b. *La perspectiva cognitiva* se preocupa en estudiar las estructuras y los procesos mentales de la actividad inteligente. Desde este punto de vista la inteligencia es un sistema complejo que permite tratar la información simbólicamente y que esta integrado por múltiples procesos mentales encaminados a alcanzar una meta (Martínez-Otero,2003). Este enfoque estudia la forma en que se adquiere, conserva manipula y mantiene la información. Una de las habilidades que este enfoque también estudia es la “metacognición”, que se refiere al conocimiento y control de la cognición del sujeto.

c. *El enfoque evolutivo* se ocupa principalmente en el estudio del origen y desarrollo de la inteligencia a lo largo de la vida.

Cada enfoque plantea su postura y le da distinta explicación al concepto de la inteligencia. Sin embargo, según Mariano Yela (Martínez-Otero,2003, Gajardo,1985), los hallazgos de los diferentes enfoques se pueden integrar y resumir en tres afirmaciones:

- *La inteligencia no es simple sino compleja*: La inteligencia es unitaria (como sistema) y múltiple (diferentes aptitudes). En este sentido, se puede mencionar que la inteligencia actúa desde un nivel general a través de una estructura de aptitudes múltiples que interviene en casi todo, hasta un nivel específico en donde se vinculan las aptitudes más especializadas para cada situación. Esto es respaldado por las distintas investigaciones realizadas por científicos que han estudiado el funcionamiento neurofisiológico del cerebro. Entre estos científicos se encuentran Richard Davidson, director del Laboratory for Affective Neuroscience y del W.M. Keck Laboratory for Funcional Brain Imaging and Behavior de la Universidad de Wisconsin, y Francisco Varela quien fue director (entre otras instituciones prestigiosas) del Centre National de la Recherche Scientifique de París, quienes han estudiado la forma en que el cerebro, a pesar de tener zonas especializadas para diferente tipo de información (auditiva, visual, espacial, etc...), trabaja a partir de la interrelación de diversas zonas que permiten la construcción de un momento de cognición (Martínez-Otero,2003, Goleman,2003). Estos datos demuestran que, aunque la inteligencia está conformada por una serie de aptitudes diferentes, éstas se encuentran enmarcadas dentro de un mismo sistema de procesamiento de información, por lo que se dice que la inteligencia es una y múltiple a la vez (Martínez-Otero,2003, Klinger y Vadillo,2000, Goleman,2003,1995). En este sentido podemos mencionar la teoría de inteligencias múltiples postulada por el psicólogo Howard Gardner, la cual explica que la inteligencia global esta formada por un conjunto de diferentes tipos de inteligencias, entre las que están las inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial (Klinger y Vadillo,2000; Goleman,1995).

- *La inteligencia no es fija, sino modificable:* Inteligencia es una aptitud que es influida por dos variables muy importantes (entre otras), que son la <<Herencia y el Medio Ambiente>> (Martínez-Otero,2003; Klinger y Vadillo,2000; Goleman,1995). A partir de lo anterior y de varios estudios que se han realizado en torno a la modificabilidad cognitiva, se ha comprobado que la inteligencia puede ser modificada en dependencia de los factores personales y ambientales a los que se vea expuesto el estudiante, a esta habilidad del cerebro a modificarse y cambiar en dependencia de los estímulos se le conoce como plasticidad cerebral (Goleman,2003;1995). En este sentido, podemos citar los trabajos desarrollados por el psicólogo israelí Reuven Fourestein y su Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) que ha demostrado que si se ejercitan las habilidades generales de la inteligencia (como lo son el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, etc), se puede influir en los puntajes del CI, incluso en aquellas personas con “retardo mental” (Klinger y Vadillo,2000).
- La inteligencia no actúa de forma autónoma, sino integrada: Otro punto importante de la inteligencia, es que es un aspecto de la vida mental del ser humano que viene ligado a toda la totalidad de su ser. <<La inteligencia y la personalidad no pueden ser separadas>> (Klinger y Vadillo,2000; Goleman,2003,1995,1997). El ser humano tiene necesidades, intereses, sentimientos, circunstancias, etc, lo cual influyen en su comportamiento “inteligente”.

Estas afirmaciones vienen a romper con los paradigmas tradicionales a través de los cuales se conceptualizaba la inteligencia. Estos paradigmas afirmaban, que la inteligencia era determinada genéticamente y que el cociente intelectual (que es la medida del nivel de inteligencia que poseen las personas) no tiene variaciones a través de la vida, que existe un factor único o “general” de la inteligencia y que la inteligencia es independiente de la personalidad, del ambiente y de los ámbitos mentales que estén fuera del área de la razón (como lo son las emociones) (Klinger y Vadillo,2000; Machado,1998).

Las afirmaciones descritas anteriormente tienen implicaciones pedagógicas muy importantes, debido a que viene a plantear nuevos esquemas a partir de los cuales se

pueden desarrollar programas educativos que cumplan y satisfagan con las necesidades que la educación afronta en estos momentos. Entre las varias implicaciones posibles, es importante resaltar tres principales:

- Es necesario promover el desarrollo global de la inteligencia.
- Se debe realizar una intervención educativa en cada aptitud, con métodos específicos.
- Se debe promover un desarrollo integral, entre inteligencia y personalidad (Martínez-Otero,2003; Gajardo,1985).

**2. Definición de Inteligencia Emocional.** Al igual que el concepto de Inteligencia, el concepto de Inteligencia Emocional (EI) es bastante difícil de describir. Así como el concepto de Inteligencia tiene distintas definiciones también, existen varios conceptos de Inteligencia Emocional dependiendo de los científicos y modelos a través de los que se estudia. Por lo que presentamos algunas de las definiciones que se formulan para este concepto.

La Inteligencia Emocional es un concepto que engloba una serie de diferentes aptitudes. Este concepto evolucionó de la teoría de inteligencias múltiples del psicólogo Howard Gardner, específicamente de la Inteligencia Interpersonal y la Intrapersonal (equivalentes a la Inteligencia Emocional según Goleman), los cuales definió como:

<<...La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: que los motiva, como operan, como trabajar cooperativamente con ello. La Inteligencia Intrapersonal es una capacidad correlativa, pero vuelta hacia el interior; es la capacidad de hacer un modelo realista y preciso de uno mismo y ser capaz de usar este modelo para operar eficazmente en la vida...>>(Goleman,1995; Zins, *et al.*,2001):

El modelo de inteligencia interpersonal planteado por Gardner ha sido retomado por Peter Salovey, John Mayer y David Caruso. Dichos teóricos profundizaron en este concepto y enmarcaron las habilidades descritas anteriormente por Gardner, dentro del

concepto General de Inteligencia Emocional. Según los autores anteriormente citados, la inteligencia emocional (EI) es:

<<...la capacidad para razonar acerca de las emociones, y de que las emociones fortalezcan al pensamiento. Esto incluye la habilidad de percibir las emociones de manera acertada, de acceder y generar emociones que puedan apoyar al pensamiento, de entender las emociones y tener “conocimiento emocional”, así como también de regular las emociones para promover un crecimiento intelectual y emocional...>> (Mayer, *et al.*,2004)

Daniel Goleman, otro de los teóricos que han estudiado esta habilidad, describe la Inteligencia Emocional de la siguiente manera (Goleman,1995):

<<... El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas, aunque complementarias, a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente emocional...>>

Otros autores han optado por desarrollar este concepto bajo el nombre de Inteligencia Afectiva, ya que según Valentín Martínez-Otero, el término <<Afectividad>> abarca más e incluye, entre otros fenómenos internos, las emociones (Martínez-Otero,2003). Según este autor, la Inteligencia Afectiva es:

<<...la capacidad para conocer, expresar, y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones...>> (Martínez-Otero,2003).

Como se puede observar, existen diferentes definiciones de este concepto, sin embargo podemos ver que todas estas definiciones tienen como factor general el trabajo con las emociones así como la percepción, procesamiento, manejo y expresión de la información y experiencia emocional. Por lo que para poder tener una mejor idea de su naturaleza es bueno entender las diferentes habilidades que engloba.

**3. Habilidades de la Inteligencia Emocional.** Al igual que la Inteligencia Académica, la Inteligencia Emocional conlleva diferentes habilidades, destrezas y posee ciertas características. Al igual que ocurre con el concepto,

diferentes autores le dan importancia a unas características más que a otras. Más aún, como veremos a continuación algunos autores presentan modelos resumidos, mientras que otros presentan modelos más complejos y extensos. Sin embargo todos los modelos giran en torno a un punto esencial, las Emociones.

El primer modelo presentado fue desarrollado por los creadores del concepto de Inteligencia Emocional. John Mayer y Peter Salovey describieron este concepto a través de tres capacidades esenciales, que son (Pelliteri, 2002):

- *Percepción emocional*: se refiere a la habilidad de reconocer con precisión las emociones de uno mismo y de otros.
- *Regulación emocional*: se refiere a la habilidad de monitorear y alterar la intensidad y dirección de las emociones de uno mismo y de otros.
- *Conocimiento emocional*: se refiere al entendimiento de las emociones, así como el saber utilizar la información que nos proporcionan.

Sin embargo, dichos autores han desarrollado un modelo de descripción más evolucionado que el anterior. Se conoce como el “Four-branch ability Model” y presenta las habilidades de dicha inteligencia de la manera siguiente (Mayer, Peter y David, 2004):

- *Habilidad para percibir las emociones*: refleja la percepción de las emociones e incluye la capacidad para reconocer la expresión de las emociones en otros. Incluye la percepción y expresión no verbal de las emociones a través de los distintos canales de comunicación.
- *Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento*: incluye la capacidad de utilizar las emociones para ayudar al pensamiento. El conocimiento de la relación entre las emociones y el pensamiento puede ser utilizado para dirigir el pensamiento y la planificación.

- *Entender las emociones*: refleja la habilidad para entender y analizar las emociones. Conlleva conocer el desarrollo y los posibles efectos de las emociones a través del tiempo.
- *Manejo de las emociones*: refleja la capacidad para manejar las emociones, la cual necesariamente incluye el resto de la personalidad debido a que las emociones son controladas y manejadas en el contexto de las metas individuales, auto-conocimiento y conciencia social.

Según los autores citados:

<<...El orden de las habilidades descritas, desde la percepción hasta el manejo, representan el grado en que estas habilidades son integradas por los subsistemas psicológicos generales del individuo, esto es, el resto de su personalidad... La percepción y expresión de las emociones y la capacidad de las emociones de facilitar el pensamiento, son áreas relativamente discretas de los procesos de procesamiento de información. En contraste, el manejo de las emociones debe ser integrado a los planes y metas generales del individuo...>> (Mayer, Peter y David, 2004).

A partir del anterior modelo propuesto por Mayer y Salovey, Daniel Goleman realiza un análisis teórico de dicha inteligencia, y desarrolla una descripción más extensa de las capacidades de la Inteligencia Emocional ampliando las características de dicha inteligencia a cinco esferas principales (Goleman, 1995):

- *Autoconocimiento (conocer las propias emociones)*: la conciencia de uno mismo, el reconocer el sentimiento y la emoción *mientras ocurre* es la clave principal de la inteligencia emocional. La incapacidad de advertir nuestros propios sentimientos nos deja a merced de los mismos.
- *Manejo de emociones*: manejar los sentimientos y emociones para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta habilidad luchan constantemente con sentimientos de aflicción, mientras los que la poseen pueden recuperarse con más rapidez de los reveses de la vida.

- *Automotivación (la propia motivación):* ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el autodomínio, y para la creatividad. El autodomínio emocional –postergar la gratificación y contener la impulsividad- sirve de base para toda clase de logros.
- *Reconocer emociones en los demás:* la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la habilidad “fundamental” de las personas. Las personas que poseen empatía están mucho más adaptadas a las situaciones sociales que indican lo que otros necesitan o quieren.
- *Manejar las relaciones:* el arte de las relaciones es en gran medida el arte de manejar las emociones de los demás. Estas son habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Como se puede observar, no existe un acuerdo unánime en torno a las habilidades que comprenden la Inteligencia Emocional, en parte porque el tiempo que se lleva investigando dicha inteligencia es poco. Sin embargo a través de las anteriores descripciones podemos darnos una idea más clara acerca del concepto de esta inteligencia.

Aunque existen personas que poseen distintas competencias en cada una de las distintas características que fueron descritas, la Inteligencia Emocional es una habilidad que depende de la interrelación de dichas habilidades. A partir de las características descritas anteriormente podemos ver que las implicaciones de dicha inteligencia cubren un amplio espectro de la vida de los individuos, que se inicia en la propia persona y se extiende a las distintas situaciones de interacción social y experiencias vitales; repercutiendo así en todos los ámbitos de la vida familiar, social, laboral, académica, etc.

#### **4. Inteligencia Emocional (CE) vrs Inteligencia Académica (CI).**

Este nuevo esquema de Inteligencia, nos presenta una serie de habilidades que, aunque han sido estudiadas desde hace relativamente poco tiempo, adquiere un valor

fundamental en relación a las destrezas que debe poseer una persona para tener éxito en la vida. Hasta hace poco tiempo las instituciones educativas comenzaron a ver la importancia que tiene desarrollar un programa educativo que no sólo conlleve la educación intelectual, sino que cubra también las necesidades de aprendizaje emocional y social.

Tanto las aptitudes intelectuales como las emocionales son de vital importancia para la vida, ya que mientras las primeras nos dan las herramientas conceptuales de las que se puede establecer una buena carrera, conseguir un buen trabajo o simplemente tener los conocimientos necesarios para sobrevivir; la segunda nos da las habilidades necesarias para tener una vida individual y social más satisfactoria. Sin embargo estas dos aptitudes no trabajan de manera independiente, ya que así como la intelectualidad puede afectar la emotividad, la emotividad también afecta a la intelectualidad. Según Goleman:

<<...En cierto sentido tenemos dos mentes, dos cerebros, dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es solo el cociente intelectual sino también la inteligencia emocional...>>(Goleman,1995).

Por esto se puede decir que la intelectualidad y la emotividad no son aspectos separados de la mente; sino que por el contrario, poseen una interrelación que puede funcionar como una espada de dos filos que, si es bien utilizada, puede ayudar y expandir exponencialmente el desarrollo de las personas, de lo contrario puede obstaculizarlo. Actualmente se ha llegado al consenso que la ausencia de inteligencia emocional favorece a problemas y perturbaciones de la salud mental que van desde la depresión, indisciplina hasta agresividad; y que por el contrario, su presencia y desarrollo se relaciona con una vida más equilibrada y feliz (Goleman,2000, Mayer, Peter y David,2004; Goleman,1999; Figueroa,2005).

En 1995, Goleman pone en tela de juicio el paradigma que había dominado la sociedad desde casi principios del siglo XX, y se centraba en el hecho de predecir el éxito de la vida de las personas con base en la inteligencia académica, medida por el Coeficiente Intelectual (o CI) (Goleman,1995). Dicho autor desarrolla este cuestionamiento con base a diferentes pruebas que han surgido a través del tiempo. En

uno de los argumentos que utiliza para comprobar la falsedad de este paradigma cita a Richard Herrnstein y a Charles Murria autores de la obra *The Bell Curve*, que atribuye una importancia fundamental al índice del CI, quienes señalan:

<<...Tal vez a un alumno de primer año que obtenga un promedio de 5 en las pruebas de aptitud de matemática no le convenga tratar de convertirse en un matemático, pero si quiere dirigir una empresa, convertirse en senador o ganar un millón de dólares, no tiene por que renunciar a su sueño. La relación entre las puntuaciones de las pruebas y esos logros se ve empujada por la totalidad de otras características que él aporta a la vida...>> (Goleman,1995).

Goleman (Goleman,2000) por su parte, argumenta que <<en el mejor de los casos el CI contribuye con un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el 80% queda para otras fuerzas>>. La debilidad que percibe este autor en la teoría del CI se basa en que la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación que ayude a las personas a afrontar los variados problemas con que lo enfrenta la vida. En sus palabras:

<<...La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta que punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por que triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluyendo el intelecto mismo...>> (Goleman,2000).

Ya que el objetivo fundamental de la educación es proveer los medios de preparación por los cuales las personas tengan la posibilidad de desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para tener una vida satisfactoria, es necesario que también se tome en cuenta las destrezas que se necesitan para trabajar con la dimensión emocional.

**5. Factores que inciden en la Inteligencia Emocional.** La Inteligencia Emocional, al igual que el Cociente Intelectual, se ve afectada por distintas variables que promueven su desarrollo. Estas variables pueden ser divididas en dos grandes grupos (Zeidner, *et al.*,2003):

- Variables biológicas (Temperamento).
- Variables ecológicas (Patrones de crianza, modelos de enseñanza, entre otras).

Dentro de las variables biológicas que influyen a la Inteligencia Emocional, la más importante de todas es el temperamento (Goleman,1995, Zeidner, *et. al.*,2003). Se cree que los atributos temperamentales están ligados a sistemas cerebrales de control de las emociones, de la motivación y de la atención; incluyendo las estructuras de regulación emocional como la amígdala, la corteza orbitofrontal y los giros cingulados (Zeidner, *et. al.*,2003).

Dentro de las variables ecológicas que influyen a la Inteligencia Emocional pueden mencionarse factores socio-demográficos, factores culturales, patrones de crianza, procesos de socialización, ambiente familiar y nivel educativo (Goleman,1995; Zeidner, *et. al.* 2003; Harrod, *et al.*,2005; Gohm,2003).

Nicholas Harrod y Scott Scheer del Department of Human and Community Resource Development de la Universidad Estatal de Ohio, realizaron un estudio donde se pretendía establecer la relación entre algunas variables demográficas, tales como edad, género, ingresos familiares, nivel educativo de los padres y la ubicación de la residencia; con el nivel de desarrollo de IE presentada por los participantes. El estudio fue realizado con 200 jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. Los resultados de este estudio demuestran que los niveles de IE eran relacionados positivamente con las mujeres, nivel educativo de los padres y el ingreso familiar; sin embargo no mostraron ninguna relación con las variables de edad y ubicación de la residencia (Gohm, 2003; Harrod y Scheer,2005). Además, estos resultados demostraron que los niveles de IE eran significativamente diferentes entre hombres y mujeres, presentando niveles más altos dentro del grupo de mujeres (Gohm, 2003; Harrod y Scheer,2005).

## B. Inteligencia Emocional y educación

Los modelos de educación han sido desarrollados con base a los avances de las ciencias que estudian el aprendizaje y la mente humana, por lo que están sujetos a las limitaciones y avances que estas ciencias presentan. Estudiando la evolución de la ciencia, se puede observar que ha estado sujeta a cambios de paradigmas impulsados por los diferentes descubrimientos y tecnologías que se han desarrollado, lo cual ha llevado en incontables ocasiones a cuestionar las ideas fundamentales que se sostienen en una época determinada (Liria, *et al.*,2001) . La educación no se excluye de este proceso (Klinger y Vadillo,2000).

Dichos modelos se han visto influidos por los cambios de la sociedad y los avances en la tecnología y la ciencia. Por ejemplo, el caso de la incorporación de las clases relacionadas con la computación en el pensúm de estudios, necesidad que hasta los años 90's no era indispensable para la educación.

Así como en este caso, los modelos de educación han ido incorporando diferentes elementos para lograr que el resultado de ésta sea una educación integral, que pueda desarrollar todas las habilidades y destrezas que los niños necesitan para ser personas de éxito en la vida (Zins, *et. al.*,2001; Goleman,1995).

Esta visión conlleva, no solamente la transmisión de conocimiento y el desarrollo de destrezas cognitivas, sino que también conlleva que el niño pueda desarrollar las habilidades sociales y emocionales necesarias para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Como hemos visto, estas habilidades están enmarcadas dentro de la inteligencia emocional (Klinger y Vadillo,2000; Goleman,1995; ECAP,2003).

Este concepto ha ganado un lugar fundamental para los nuevos modelos de educación, en donde la importancia que se le otorga ha venido equiparándose cada vez más con la importancia que se le da al desarrollo de habilidades cognitivas, así como también a la obtención y transmisión de la información (Zins, *et. al.* 2001; Goleman,1995; Fredericks,2003; Guillén,2003).

Dicha importancia surge en respuesta a la época en la que vivimos. En palabras del autor del libro *Inteligencia Emocional*, Daniel Goleman (2000:56):

<<...vivimos en una época en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruindad espiritual parecen corromper la calidad de nuestra vida comunitaria...>>

La sociedad guatemalteca está viviendo una época de violencia generalizada. A diez años de haber firmado los Acuerdos de Paz, parece que la violencia generada en la guerra está tomando nuevas formas de expresión (ECAP,2003). La proliferación de las maras, el aumento en la circulación de armas, el abuso de drogas tanto legales como ilegales, el racismo, la falta de identidad comunitaria, son sólo algunos de los signos de una sociedad como la que describe anteriormente Goleman.

Ante este panorama, los modelos educativos tienen un importante papel que jugar, ya que el hecho que allí sea donde se desarrollan las habilidades y destrezas, que van a regir la vida de los futuros ciudadanos del país tanto en el ámbito académico como en el social-emocional, se necesita desarrollar con un marco referencial integrativo, que incluya todas las habilidades de la vida.

**1. Programas de educación social-emocional.** Entendiendo la importancia que posee la inteligencia emocional con relación a proveer las herramientas necesarias para que las personas tengan una vida más satisfactoria, es necesario implementar programas de educación que conlleva la enseñanza de las destrezas para el manejo de la vida emocional.

Valiéndonos de los hallazgos de varios investigadores en el campo de la inteligencia, y extrapolando estos hallazgos al campo de la inteligencia emocional, podemos decir que al igual que la inteligencia no es fija, sino modificable en dependencia de factores tanto externos como internos de las personas; la inteligencia emocional también posee la misma característica, y puede ser modificada en

dependencia de dichos factores (Martínez-Otero,2003; Klinger y Vadillo,2000; Goleman,1995, 2003).

En este punto cabe mencionar que se han desarrollado varios esfuerzos para incorporar en la educación la enseñanza de las destrezas necesarias para trabajar con la vida emocional. En Estados Unidos estos esfuerzos se han enmarcado dentro de lo que se conoce como Programas de Educación Social-Emocional.

En dicho país existe una organización cuyas investigaciones han estado enfocadas exclusivamente al estudio de la educación emocional y social. Esta organización se llama Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) fundada en 1994 por Daniel Goleman. Desde su fundación esta organización se ha dedicado a reunir información científica procedente de varios ámbitos académicos que apoyen la importancia de un programa de educación social-emocional (Fredericks,2003; CASEL,2005).

Con los resultados de las diferentes investigaciones realizadas en este ámbito, por ésta y otras organizaciones y universidades, se ha podido acumular el conocimiento necesario para apoyar la implementación de los programas de educación emocional, contribuyendo así a que la educación sea cada vez más integral y que pueda desarrollar de manera holística las habilidades del niño.

La organización CASEL describe la educación social-emocional (SEL Social and Emotional Learning según sus siglas en inglés) como:

<<...el proceso en donde las personas aprenden a reconocer y manejar las emociones, preocuparse por otros, tomar buenas decisiones, comportarse ética y responsablemente, desarrollar relaciones positivas, y evitar conductas negativas...>> (Fredericks,2003).

Las investigaciones realizadas con dichos programas demuestran que en una educación significativa e integral, el intelecto y la emoción son inseparables (Zins, *et al.*,2001; Fredericks,2003; Parker,2005; Zins, *et al.*,2004). Los estudios sobre el cerebro, por ejemplo, nos revelan que las emociones pueden controlar la atención, el aprendizaje, la memoria y otras actividades mentales e intelectuales importantes (Goleman,2003).

**2. Educación emocional y éxito académico.** Las investigaciones acerca de los efectos que provocan los programas de educación emocional, demuestran que no solamente son observables con relación a la vida emocional del individuo, sino que abarcan un campo de acción más amplio. Demuestran que las personas que participan en programas de educación social-emocional desarrollan habilidades que les ayudan a lograr un mejor éxito académico (Martínez-Otero,2003; Zins, *et. al.*,2004; Blooddworth, *et al.*,2001).

Varios estudios demuestran que el bajo compromiso hacia la educación, una baja motivación hacia estudiar, malas relaciones interpersonales, baja expectativa de los logros educativos, un ambiente conflictivo en la clase, y un mal clima en el colegio se relacionan con un bajo éxito académico y un eventual abandono de la educación (Blooddworth, *et. al.* ,2001).

Así mismo, otros estudios demuestran por que razón los efectos de un programa de educación emocional-social también se ven reflejados en el desempeño académico. Un estudio realizado en Estados Unidos cuyo objetivo era detectar que factores afectan al aprendizaje en el colegio -incluyendo variables como las aptitudes del individuo, la enseñanza en clase, el clima escolar, el diseño de los programas educativos, la organización escolar, y las características del distrito y del estado- concluye que una influencia muy importante en este sentido lo conforman las habilidades conductuales, emocionales y sociales del niño (Blooddworth, *et. al.*, 2001). Estudios relacionados han concluido que la motivación del estudiante determina el esfuerzo, la perseverancia, el auto-control, y la auto-regulación (Goleman,2000; Zins, *et. al.*,2004; Blooddworth, *et. al.*, 2001).

**3. Inteligencia Emocional y prevención de conductas de riesgo.** La importancia del desarrollo de habilidades emocionales no solo radica en el hecho de que existe una alta correlación entre el desempeño académico y la Inteligencia Emocional, sino que también se ha demostrado que son herramientas de que ayudan a prevenir las conductas de riesgo, conductas violentas, y problemas de salud mental (Zins, *et. al.*, 2001; Zins, *et. al.* ,2004). En este sentido se ha comprobado que los niños con índices que indiquen mayor presencia de emociones positivas, así

como de herramientas para trabajar las emociones negativas, tiene menos incidencia en conductas de riesgo.

Si se implementa correctamente un programa de educación social-emocional puede contrarrestar significativamente los factores que pueden desarrollar conductas de riesgo, incluyendo el abuso de sustancias, la violencia y el fracaso escolar. Incluso se ha demostrado que los programas de educación social-emocional incrementan la capacidad de los alumnos de convertirse en personas responsables, comprometidas, productivas, pacíficas y miembros que contribuyan a la sociedad (Goleman,2003; Fredericks,2003).Esto se debe a que las personas se tornan más responsables, asertivos, colaboradores, comprensivos, eficaces, tolerantes, pacíficos, respetuosos, sensibles y pro-sociales (Martínez-Otero,2003).

Estos hallazgos apoyan la idea de los beneficios individuales y colectivos, de que estas destrezas sean desarrolladas en distintos tipos de estudiantes, abarcan muchos ámbitos de la vida de la persona.

### ***C. Base teórica del programa***

Todo intento de construcción de conocimiento se encuentra dentro de un marco conceptual que rige el desarrollo de las ideas allí formuladas. Conocer el marco teórico que se utiliza para la descripción de las ideas presentadas, ayuda a entender el origen, los métodos y la finalidad de dicho conocimiento. Por esta razón es importante realizar una descripción del marco conceptual utilizado para la creación del Programa de Educación Emocional en esta investigación.

La teoría utilizada para el desarrollo de este Programa se enmarca dentro del campo de la Teoría Constructivista en general, centrándose en particular en el Constructivismo aplicado a la educación. Por esta razón daremos una breve descripción de esta teoría, comenzando desde sus antecedentes y orígenes, hasta las implicaciones que tiene dicha teoría en el programa.

**1. Antecedentes del Constructivismo.** Toda teoría que se desarrolla en la ciencia tiene como marco de referencia el paradigma imperante en la época en la que se desarrolla. De la misma forma los paradigmas se fundamentan en concepciones acerca de lo que es la realidad. En la actualidad la conceptualización teórica que más fuerza tiene en la educación es el constructivismo; que nace del paradigma postmoderno que postula el hecho de que *no existen verdades absolutas, que la verdad no es algo que esté afuera esperando a ser descubierto y que el observador influye en el objeto observado* (Fernández y Rodríguez, 2001; Watzlawick, *et al.*, 2000; Castorina, 2006; Cabrera, 2003; Delgado, 1999).

El constructivismo inicia de las filosofías de la antigüedad, como el solipsismo que definía que no existe una realidad exterior, sino que todas las percepciones y vivencias humanas, <<el mundo, el cielo y el infierno están solo en la cabeza y que solamente yo (ego solus ipsus) existo>> ( Fernández y Rodríguez,2001). Sin embargo esta postura no tuvo tanta fuerza, y logro ser opacada por la escuela filosófica proveniente de los tres sabios griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles), que terminó como la base para el desarrollo de las concepciones filosóficas como el racionalismo y el positivismo, fueron las posturas filosóficas que más influyeron al desarrollo de las ciencias. Estas posturas argumentaban que existe una realidad independiente del observador, que puede llegar a ser descubierta o entendida con base a la razón y al estudio de los fenómenos empíricamente comprobables, y que ésta puede ser estudiada y explicada objetivamente (Watzlawick y Nardone,2000). En palabras de Alberto Fernández Liria (2001):

<<...En el pensamiento tradicional, las distintas imágenes filosóficas del mundo, científicas, sociales o individuales, tiene en común el supuesto de que no solo existe una “realidad real”, sino que esa realidad se corresponde más claramente con ciertas teorías y no con otras. Los distintos modelos dan por sentado y admiten la existencia de una realidad independiente al observador...>>

A esta postura se le conoce tradicionalmente con el nombre de empirismo, y fue la postura imperante dentro de la filosofía de las ciencias hasta el siglo XX, momento histórico de descubrimientos provenientes del campo de las ciencias “puras” como la física y la matemática que hicieron evidente de que no hay realidades absolutas. Entre estos descubrimientos, podemos mencionar la teoría de la relatividad de Einstein y el

principio de incertidumbre de Heisenberg, que hicieron tambalear los cimientos newtonianos de la física clásica.

También se puede ver que el pensamiento postmoderno también tiene una fuerte injerencia en las ciencias sociales. Normalmente se citan los trabajos de Gadamer en la filosofía hermenéutica, Geertz en la antropología, Hare-Mustin en el feminismo, Derrida y Lyotard en la literatura, Gergen en la Psicología social, los trabajos de Heinz Von Foester en la cibernética, el lingüista Ernst Von Glaserfeld, el biólogo Humberto Maturana y el científico cognitivo Francisco Varela (Fernández y Rodríguez,2001).

En cuanto al constructivismo, es posible rastrear más directamente sus antecedentes al siglo XVIII con Giambattista Vico quien postuló los siguientes enunciados ( Fernández y Rodríguez,2001):

- Los agentes epistémicos – aquellos que conocen- no pueden saber cosa alguna excepto las estructuras de pensamiento que ellos mismos han construido.
- Sólo Dios es capaz de conocer el mundo real, por que sólo él sabe cómo y qué mezcló para hacerlo.
- En contraste, el hombre que pretende conocer, únicamente puede conocer aquello que él mismo ha creado.

En cuanto al constructivismo aplicado a la educación y al estudio del conocimiento humano se puede encontrar sus antecedentes más directos en los trabajos de dos de los más importantes psicólogos del siglo XX, Lev Semionovich Vigotsky quien sentó las bases del constructivismo social, y Jean Piaget quien sentó las bases del constructivismo biológico(Klinger y Vadillo,2000; Chadwick,2001; Badillo, *et al.*,2004).

**2. Fundamentos del Constructivismo.** Como hemos mencionado con anterioridad, el constructivismo nace de los postulados del paradigma post-

modernista. Este paradigma tiene como fundamento el hecho de que la realidad no está dada de manera a priori sino que el observador es parte activa en la construcción de la realidad. Según el Heisenberg (Watzlawick y Nardone,2000):

<<la realidad de la que hablamos no es nunca una realidad a priori, sino una realidad conocida y creada por nosotros. Si, en referencia a esta última formulación, se objeta que, después de todo, existe un mundo objetivo, independiente de nosotros y de nuestro pensamiento, que funciona o puede funcionar independientemente de nuestra actividad, y que es el que efectivamente entendemos cuando investigamos, hay que refutar esta objeción, tan convincente a primera vista, subrayando que también la expresión “existe” tiene su origen en el lenguaje humano y no puede, por tanto, tener un significado que no esté vinculado a nuestra comprensión. Para nosotros “existe” sólo el mundo en el que la expresión “existe” tiene un significado>>

El planteamiento fundamental de este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de las disposiciones internas y su medioambiente, por lo que su conocimiento no es una copia exacta de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna(Chadwick,2001).

Partiendo de este punto, el constructivismo se desarrolla a partir de dos posturas fundamentales, que son: 1) el Constructivismo Radical y 2) el Constructivismo Social. Cada una de estas posturas se fundamentan en el mismo hecho, de que el sujeto es el que construye la realidad y que no hay “verdades absolutas”, sin embargo se enfocan en distintos procesos por medio de los cuales el sujeto construye su realidad.

**a. Constructivismo Radical o Biológico:** Esta versión del constructivismo tiene como uno de sus principales fundadores a Ernst Von Glaserfeld. Se conoce como “Constructivismo Radical” debido al hecho de que se opone a la tesis realista según la cual una representación es “verdadera” si se corresponde con el mundo preexistente. En sus palabras (Watzlawick y Nardone,2000):

<<... se trata de un modo de pensar y no de la descripción de cualquier mundo, de un modelo sin pretensiones ontológicas que no se propone describir una realidad absoluta sino que únicamente los fenómenos de nuestra experiencia>>

En este sentido, para justificar la ausencia de una realidad en la explicación del conocimiento, enuncia los siguientes principios básicos (Castorina,2006):

- El conocimiento no se percibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
- La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tiende hacia el ajuste y la viabilidad.
- La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.
- Hay una exigencia de socializar, en los términos de una construcción conceptual de los otros como la elaboración de las otras subjetividades en el campo experiencial del individuo.

Como vemos, esta versión del constructivismo tiene un fuerte componente biológico, por lo que también se le conoce como constructivismo biológico (Klinger y Vadillo,2000), y enfatiza la interpretación, construcción y regulación del conocimiento por parte del que aprende. En este sentido Von Glaserfeld argumenta que una de las figuras más importantes del Constructivismo Radical, o biológico, es el psicólogo Jean Piaget.

Piaget formuló su teoría epistemológica, a partir de las investigaciones que realizó para describir el desarrollo cognitivo de los niños. Conceptualizó la inteligencia, las estructuras cognitivas y los procesos como órganos de la adaptación biológica, distinguiendo entre el conocimiento empírico, que tiene que ver con el mundo externo y su representación interna al que llamo abstracción empírica; y el conocimiento operativo, que tiene que ver con la forma en como se representa el mundo internamente, tanto en forma de experiencias particulares como en conceptos que representan clases generales, a estas representaciones se les llama esquemas (Klinger y Vadillo,2000).

La explicación del desarrollo, según Piaget, se hace con base a dos procesos biológicos: la organización y la adaptación. Estos dos procesos se representan en la

dinámica mental como los procesos de asimilación, que se asemeja al proceso de adaptación en tanto que el organismo asimila nutrientes de su entorno y se modifica internamente para adaptarse al ambiente; y la acomodación, que se asemeja a la organización en tanto que representa la tendencia del organismo a arreglar sus partes y procesos en sistemas coherentes (Klinger y Vadillo,2000).

En la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la asimilación es el proceso por medio del cual el sujeto interpreta la información proveniente del exterior, en función de los esquemas anteriormente desarrollados en el individuo; y la acomodación es cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura causada por los elementos asimilados. Sin embargo, a estos procesos se le suma el proceso de equilibración, que parte de la idea de que el conocimiento tiende hacia un equilibrio cada vez mayor entre acomodación y asimilación, y que es el proceso mediante el cual la persona cambia de estadio de desarrollo (Klinger y Vadillo,2000).

Según el doctor Pablo Ríos Cabrera (2003), pedagogo del Instituto Pedagógico de Caracas, los aportes fundamentales de la epistemología genética piagetiana para el constructivismo son:

- Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica en la cual el sujeto es activo frente a lo real, busca provoca e interpreta la información del entorno, por lo que es importante la oportunidad de experimentar, preguntar, investigar y manipular la información.
- Para construir el conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. Un aspecto fundamental es la existencia de conocimiento o esquemas previos, ya que el conocimiento es una reestructuración y reconstrucción en base en el conocimiento previo.
- El sujeto es el que construye su propio conocimiento. Sin una actividad cognitiva propia e individual, y que obedezca a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

**b. Constructivismo Social:** Durante algún tiempo existió confusión en la literatura en torno a la diferenciación de lo que era el constructivismo radical y lo que se conoce como constructivismo social, posiblemente por el hecho de que ambos

niegan la existencia de realidades verdaderas. Sin embargo hay una distinción fundamental entre ambos conceptos. El Constructivismo radical es fundamentalmente individualista, y proviene de concepciones influenciadas fundamentalmente por la biología y el estudio de los procesos cognitivos, El constructivismo Social hace énfasis en las interpretaciones sociales y la influencia intersubjetiva del lenguaje, familia y cultural ( Fernández y Rodríguez,2001).

Según Beatriz Rodríguez Vega (2001:35):

<<la principal premisa del constructivismo social es que las creencias, valores, instituciones, costumbres, leyes, divisiones del trabajo y todo lo demás que constituye nuestra realidad social ésta construido por los miembros de una cultura en su interacción con los de otra, de generación en generación, de día a día. Es decir “la sociedad construye los lentes a través de los cuales sus miembros interpretan el mundo>>.

El constructivismo social no posiciona el conocimiento ni en el observador ni en lo observado, sino que en el campo en medio de los dos, en el campo de lo social. Según Berger y Luckmann, citados por Rodríguez Vega (2001:35):

<<...el conocimiento es una construcción socialmente negociada que tiene lugar en “un mundo que definimos a través del lenguaje descriptivo en interacción social con los otros...>>.

Con base a lo anteriormente descrito, mantener una actitud constructivista social se basa en cuatro ideas fundamentales (Fernández y Rodríguez,2001):

1) *Las realidades son construidas socialmente*: Esto se explica a través del desarrollo mismo de las sociedades y los grupos culturales. En el pasado los grupos sociales se agruparon debido a necesidades tales como la protección, cooperación en la caza, etc. A medida que se desarrollaban estas sociedades, la dinámica social se tornaba más compleja cada vez, por lo que se comenzaron a desarrollar reglas de conducta, diversificación y especialización del trabajo, costumbres y tradiciones que se fueron consumando conforme pasaba el tiempo. Según Berger y Luckmann (Fernández y Rodríguez,2001) en esta creación de la realidad social entran en juego tres distintos procesos:

- Tipificación: proceso por medio del cual las personas clasifican sus percepciones en tipos o clases. Las tipificaciones que una persona particular o cultura usan no son las únicas.
- Institucionalización: proceso por medio del cual las instituciones se forman entorno a un grupo de tipificaciones. Un ejemplo son la institución del matrimonio, la justicia, la religión etc.
- Legitimización: se refiere a los procesos en los que se da legitimidad a las instituciones y a las tipificaciones. De esta forma las instituciones se sienten como que si tuvieran vida propia.

2) *Las realidades se constituyen a través del lenguaje*: En este sentido el lenguaje se concibe como la herramienta que transmite lo que constituye nuestro mundo y nuestras creencias. No se concibe como un receptor pasivo de verdades preexistentes, sino que como un constructor activo de realidades subjetivas. Según Rorty, citado en Rodríguez Vega (2001:39): <<el mundo está afuera, pero las descripciones de este mundo no. El mundo no habla, solo nosotros lo hacemos>>. Por lo que en este contexto el lenguaje es percibido como proposiciones lingüísticas que representa el conocimiento. Sin embargo este mismo lenguaje es una construcción siempre cambiante, por lo que el significado de las palabras no lo da la palabra en sí misma, sino el contexto en el que se utiliza.

3) *Las verdades se organizan y mantienen a través de historias*: Si las realidades se constituyen a través del lenguaje, entonces son preservadas y transmitidas a través de historias que vivimos y contamos. Esto se realiza ya sea a través de la transmisión de estas historias a otras personas, o como una auto-narrativa individual. Organizamos nuestra experiencia en forma de narrativas, historias, mitos, excusas, explicaciones, razones, etc. Según Anderson, citado en Rodríguez Vega (2001:40): <<...la vida es el asunto de contarnos a nosotros mismos historia acerca de la vida, y de saborear historias de la vida contada por otros, y de vivir nuestras vidas de acuerdo a tales historias, y de crear historias nuevas y más complejas acerca de las historias y que esta composición de historias no es acerca de la vida humana, sino que es la vida humana>>.

4) *No hay verdades esenciales*: Ya que el conocimiento objetivo de la realidad no se puede realizar, lo único que hacemos es interpretar la realidad a través del lenguaje que poseemos. Por lo tanto estas realidades dependen no tanto de la información misma, sino de cómo construimos esta información. El hecho de que el conocimiento se construya a partir de la observación y del lenguaje utilizado para describirla, hace que lo que se pretende conocer dependa no solo del acto de cognición sino de los componentes que entran en juego en esa cognición. Esto hace que no exista una realidad objetiva, por que como decía Einstein (Fernández y Rodríguez,2001), el observador siempre influye en su observación.

El aporte del Constructivismo Social al campo del estudio del aprendizaje y los factores que lo influyen, tuvo su inicio con el psicólogo ruso Lev Semionovich Vigotsky, quien desarrolló su teoría del desarrollo de los procesos cognitivos superiores, a partir de las influencias sociales. En este sentido Vigotsky afirma que los procesos mentales o funciones psicológicas superiores tienen su origen y desarrollo en los procesos socioculturales y que estos se pueden entender mejor si se comprenden las herramientas y signos que actúan como mediadores (Klinger y Vadillo,2000).

Según Wertsch, citado en Klinger (2000:23), las funciones psicológicas superiores se distinguen de las inferiores a partir de cuatro criterios referenciales:

- El paso del control de lo social a lo individual.
- La realización consciente de diversas funciones psicológicas.
- Su origen y naturaleza social.
- El uso de signos como mediadores.

Según Vigotsky (Klinger y Vadillo,2000):

<<...la sociedad provee al niño con las metas y los métodos estructurados para lograrlas. A este elemento se le llama *Influencia Cultural*. El lenguaje fue creado por los humanos para regular y organizar el pensamiento; engloba los conceptos que son parte de la experiencia y el conocimiento del ser humano>>.

En la teoría de Vigotsky podemos observar tres nociones fundamentales, a partir de las que gira toda su obra. Estas son (Klinger y Vadillo,2000):

- *El interfuncionalismo del lenguaje y pensamiento:* En este sentido Vigostky afirmaba que el pensamiento y el lenguaje tiene dos raíces distintas en su desarrollo ontogenético. El desarrollo del habla hay una fase preintelectual; y en el desarrollo intelectual, una fase prelingüística. Estos dos procesos tienen un desarrollo independiente hasta cierto punto en el que el pensamiento se torna verbal, y el lenguaje racional. Según Vigostky, en contraposición de Piaget, el pensamiento está determinado por el lenguaje, las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural. El crecimiento intelectual depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir del lenguaje.
- *La zona de desarrollo próximo:* Este concepto se refiere a la diferencia de aprendizaje entre lo que el individuo puede lograr por sus propios medios, y lo que puede lograr con ayuda de mediadores. Este concepto es de mucha importancia para la enseñanza por que implica que el desarrollo no es fijo, ya que existe una diferencia entre lo que el individuo puede hacer solo y lo que puede hacer con la ayuda de alguien que lo guíe.
- *La formación de los conceptos:* La formación de conceptos es un proceso creativo y no un proceso pasivo y mecánico; los conceptos se forman durante una operación que va guiada a la solución de un problema. La mera presencia de las condiciones externas no favorecen una vinculación de una palabra con un objeto perceptual, por lo que no son suficientes para la formulación de un concepto. En palabras de Vigotsky (Klinger y Vadillo,2000):

<<La formación de conceptos es una función del crecimiento social y cultural íntegro del adolescente que afecta no solo los contenidos sino también el método de su pensamiento. El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como medio para la formación del concepto, es la causa psicológica inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual al llegar al umbral de la adolescencia>>.

**3. Constructivismo y educación.** El constructivismo tiene una importante influencia en la educación moderna, ya que explica de manera más adecuada el proceso de aprendizaje del estudiante. Por mucho tiempo los sistemas educativos fueron desarrollados con base al modelo de la transmisión de información, el que estaba basado en el paradigma positivista que establecía que lo que se conoce se corresponde con la realidad objetiva. En este modelo educativo se veía al profesor como el encargado de “enseñar” y el trabajo de los alumnos consistía en “asimilar instantáneamente” la información transmitida por el profesor (Klinger y Vadillo,2000). Bajo este enfoque de educación predominaba la idea de la asimilación, comprensión y organización de los contenidos dados con fines de transmisión, no se enseñaba a pensar acerca del conocimiento, a utilizar categorías que posibiliten su apropiación, reelaboración y reconstrucción.

En contraposición con lo anterior, el enfoque constructivista del aprendizaje se centra en la idea de la realidad subjetiva. Este paradigma indica que:

<<el estudiante debe de construir el conocimiento por sí mismo, y con la ayuda de otro (mediador) y que solo podrá aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previamente adquiridos por él. Lo que el alumno aprende no es una copia de lo que observa a su alrededor, sino el resultado de su propio pensamiento, así como de su mundo afectivo>> (Klinger y Vadillo,2000)

Desde este enfoque se puede entender mejor que el papel que juega el alumno en el aprendizaje no es pasivo, sino más bien activo. El alumno no es simplemente un ente pasivo de recepción, sino más bien es el agente activo de construcción del conocimiento, el cual depende de la interacción de factores internos y externos que le proveen las herramientas necesarias para la construcción y reconstrucción de éste. Esto demuestra que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, recepción, internalización y acumulación de conocimiento, sino más bien es un proceso activo por parte del alumno que consiste en <<conectar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe>> (Chadwick,2001). Esto enseña que un aprendizaje eficaz consiste en que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla.

Según Poplin, citado por Klinger y Vadillo (2000), las creencias básicas del constructivismo aplicado a la educación son:

- Todos los individuos durante el tiempo que viven son aprendices, buscan y construyen activamente significados, aprendiendo siempre.
- El mejor indicador que predice qué y cómo va a aprender una persona es lo que ya sabe.
- El desarrollo de formas precisas sigue el surgimiento de la función y el significado, es decir, no es hasta que el aprendizaje es significativo que alcanza dimensiones superiores.
- El aprendizaje frecuentemente va del todo a la parte, y de ésta al todo.
- Los errores son centrales en el aprendizaje.

Para resumir lo anteriormente descrito, se puede decir que la esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia, que se produce como interacción de las disposiciones individuales y su medioambiente, por lo que el conocimiento que el individuo desarrolla no es una copia exacta de la realidad, sino una construcción subjetiva que la propia persona ha elaborado. Mediante el proceso de aprendizaje la persona construye estructuras o esquemas, a través de las cuales organiza la información percibida y se le facilita el aprendizaje futuro; estas estructuras o esquemas funcionan para filtrar, codificar, categorizar y evaluar activamente la información que se percibe de alguna experiencia importante. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura, ya que todos los procesos psicológicos superiores primero se adquieren en un contexto social y luego se internalizan (Chadwick,2001).

Los conceptos presentados por el enfoque constructivista son esencialmente importantes para el desarrollo del programa de Educación emocional que se presenta

en este trabajo, ya que proveen la base desde la cual no solo se elaborará el programa, sino que también el marco teórico con el cual se desarrollan los contenidos del programa. Se utiliza tanto el desarrollo de nuevos conceptos a través de discusiones y reconstrucción de conceptos, así como también herramientas experienciales (como la meditación) que permiten al estudiante reproducir experiencias en las cuales puede aplicar los conocimientos aprendidos en clase. Estas técnicas se describirán en secciones posteriores.

4. **Meditación.** Otro elemento importante para el programa de Educación Emocional presentado en este trabajo, es el uso de la técnica de meditación como herramienta a través de las cuales los estudiantes desarrollan las competencias necesarias para el trabajo emocional. Debido a esto, analizaremos y conceptualizaremos esta técnica en relación al papel que juega en el programa.

**a. Orígenes y concepto de meditación** Describir los orígenes de la meditación es muy complicado debido a que no existen registros escritos del origen de dicha técnica. Así mismo, describir su origen depende también de la tradición donde se genera y desarrolla la técnica. Las técnicas de meditación son herramientas que por siglos han sido utilizadas por las tradiciones espirituales. Estas técnicas son tan antiguas como la búsqueda del humano para alterar sus estados de conciencia.

Sin embargo en este programa utilizaremos las técnicas de meditación desarrolladas por una tradición específica: el Budismo Tibetano. El budismo fue desarrollado alrededor de 2,500 años, en el norte de la India. De esta región se expandió por la mayoría de Asia, hasta llegar al Tibet. En 1959 la ocupación del Tibet por parte de la China comunista, hace que una gran oleada de refugiados tibetanos se asentara en la India, entre ellos, varios de los más altos maestros de meditación tibetanos, llamados Lamas. Debido a este evento el budismo tibetano salió del Tibet y se pudo propagar por el occidente, gracias a la actividad de varios Lamas, tanto tibetanos como occidentales, y de practicantes occidentales que se aventuraron a estudiar estas enseñanzas.

El budismo es probablemente una de las tradiciones espirituales más mal entendidas. Esto es debido a que se le ha catalogado como una “religión” desde el punto de vista occidental, lo que ha creado una barrera para que las personas conozcan esta tradición, debido al bagaje cultural con que se concibe este concepto. Como dice Douglas M. Burns (1994) de la Buddhist Publication Society:

<<...en el occidente estamos acostumbrados a pensar en la teología en términos de Dios, revelación, obediencia, castigo, culpas, y redención. Los temas de creación, adoración, juicio, e inmortalidad han sido temas muy importantes en la herencia cristiana y son virtualmente inseparables de nuestra concepción de “religión”. Así el hombre al entrar en contacto con el Budismo, inconcientemente proyecta sus propios conceptos, valores y expectativas. Erróneamente percibe las ceremonias y reverencias como ejemplos de adoración e incluso idolatría>>

Sin embargo cuando se examina y se estudia más de cerca el fundamento de las enseñanzas budistas, quitando todo tipo de manifestación cultural que acarrea, se puede entender que es una tradición que tiene como fundamento el estudio científico de la consciencia y de la mente (Goleman,2003, Burns,1994). Citando de nuevo a a Burns (1994):

<<...si la base del Cristianismo es Dios, la base del Budismo es la mente. Desde el punto de vista del budismo, la mente y la conciencia son la esencia de nuestra existencia. El placer y el dolor, lo bueno y lo malo, el tiempo y el espacio, la vida y la muerte para nosotros no tienen significado aparte de la consciencia y los pensamientos que tenemos de ellos>>

En este sentido el budismo es una tradición que nace a través del deseo de comprender la experiencia del sufrimiento. Este entendimiento se basa en lo que el Buda histórico, Siddharta, llamó las *cuatro verdades nobles*, que es un esquema a través del cual se expone la existencia, causas, cesación y el camino que lleva a la cesación del sufrimiento, que a la vez es el fundamento de todas las tradiciones budistas.

Dentro de este esquema, la herramienta fundamental para el cambio y la transformación de la mente es la meditación. Sin embargo también esta técnica es muy variada y rica, por lo que es necesario describir los distintos tipos de meditación que se utilizan dentro de la tradición tibetana. Estos dos tipos de meditación se les conoce como (Goleman,2003,200, Hopkins, *et al.*,1996, Goleman,1976):

- *Shine (tib.), Shamata (Sans.), o la meditación de la permanencia serena:* esta meditación consiste en generar concentración a través enfocar la atención en un solo punto, ya sea un objeto externo, la respiración o el hecho de observar lo que ocurre dentro de la mente sin estar juzgando, analizando o dejándose llevar por los pensamiento, emociones y sentimientos que allí se manifiestan, sino que simplemente observándolos. Esta técnica tiene como objetivo generar en las personas distintas habilidades entre las que podemos mencionar: la habilidad de no engancharse con lo que pasa en la mente, la habilidad de controlar su mente, de concentrarse y la metacognición.
- *Lag-tong (tib.) o Vipassana (Sans.), visión especial:* también podríamos llamarla la técnica de insight. Esta técnica se basa en la observación, escrutinio, análisis y reconstrucción de los patrones mentales habituales con los que se percibe la realidad. Tiene como objetivo el evaluar los patrones con los cuales normalmente se percibe la realidad y que generan emociones perturbadoras, para así poder reconstruir estos esquemas mentales que provocan dichas emociones.

Estas herramientas pueden ser vistas como un tipo de condicionamiento, ya que es a través de la repetición constante de dicha técnica que se logran los cambios mentales y conductuales que se buscan. Sin embargo son más complicadas que un simple condicionamiento, ya que entran en juego variables tales como la concentración, la internalización y la introspección que hacen que esta técnica tenga resultados positivos en los practicantes (Goleman,2003). Como indica Maththieu Rircard, monje francés practicante del budismo tibetano y autor del libro el monje y el filósofo, citado por Goleman en su libro Emociones Destructivas (2003):

<<Recordemos que el término tibetano para referirse a la meditación quiere decir de hecho “Familiarización”>>.

Analizando la definición anterior, se puede decir que la meditación es la familiarización tanto con habilidades que ayudan al trabajo con las emociones, tales

como la metacognición, la concentración, la introspección o insight y la autorrelajación; así como también con esquemas mentales y conductuales que promueven la emociones positivas y ayudan a la salud mental.

El trabajo y el cambio que produce la meditación puede ser explicado a través de distintos procesos y habilidades que se han estudiado en la psicología occidental, siempre basados en el enfoque constructivista. En este trabajo se explicará este trabajo con base a tres distintos procesos: la Metacognición, el proceso de construcción de competencias y la formación y el cambio de las representaciones mentales.

**b. Meditación y metacognición.** Una de las habilidades que se desarrollan a partir de la meditación es la metacognición. En el sentido amplio de la palabra, la metacognición se refiere al hecho de que el hombre puede pensar sobre su propio pensamiento (Klinger y Vadillo,2000, Crespo,2000). Sin embargo, la definición de este concepto se enfrenta a las mismas dificultades a las que se enfrenta el concepto de inteligencia, ya que dependiendo del enfoque de estudio se enfatizan ciertas habilidades y características más que otras. Debido a esto se describirán los enfoques a través de los que se estudia, al igual que las definiciones más utilizadas.

**1) Antecedentes y concepto de la metacognición:** El nacimiento de la metacognición se desarrolla gracias al hecho que el hombre no solo piensa sobre los objetos, acciones y conductas, sino que también sobre sí mismo. Este término tiene su antecedente en las teorías de Vigotsky , en especial en la teoría de autorregulación a partir del lenguaje, ya que según dicho autor el lenguaje es la materia prima del pensamiento. Vigotsky indicaba que (Klinger y Vadillo,2000):

- La diferencia fundamental entre el hombre y el resto de los animales es que el hombre tiene la capacidad de un discurso planeado.
- El desarrollo cognitivo de los humanos está determinado por el lenguaje, en particular por las experiencias sociolingüísticas del niño.

- Para que el lenguaje se haga verbal es necesario que se pase por tres etapas: **el lenguaje externo** (en la que las personas del entorno hablan para etiquetar los objetos y dirigir su conducta), el **lenguaje privado** (donde ya se internalizó el lenguaje de los padres y el niño se habla así mismo) y el **lenguaje interno** (en ella las verbalizaciones se hacen internas, y el discurso autorregulador se ha hecho “subterráneo”).

Según este esquema, la última etapa del desarrollo del lenguaje en las personas está enmarcada por el lenguaje interno, es un tipo de lenguaje que genera un discurso autorregulador. Este discurso ayuda a planificar futuras acciones, como cuando uno piensa que quiere hacer tal o cual cosa; ayuda a monitorear la conducta propia, como cuando uno piensa “estaré haciéndolo bien?”; y también ayuda a controlar el procesamiento mental, como cuando uno piensa “mejor no le pongo atención a esta persona”.

Este esquema dio nacimiento al concepto de la metacognición, siendo Flavell uno de los precursores de dicho concepto. Flavell describió a la metacognición como <<el cuarto y último nivel mental>> (Klinger y Vadillo,2000). Según Vargas y Arbeláez (2002):

<<El enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones de la psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras o esquemas) y la habilidad para controlar dichos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.>>

Klinger y Vadillo (2000) proporcionan una definición que describe de mejor manera la habilidad que se pretende desarrollar a partir de la meditación. Dichos autores definen la metacognición como:

<<En general, este concepto se define como la conciencia mental y regulación del pensamiento propio, incluyendo actividad mental de dos tipos, afectivo y psicomotor>>

Los elementos que conforman la metacognición están descritos de distintas maneras, y no existe un consenso general al respecto. Según Vargas y Arbeláez (2002):

<<Flavell enfatiza en el conocimiento acerca de la persona, la tarea y la estrategia. Brown enfatiza en la planeación el monitoreo y la revisión. Desde el punto de vista de Paris y Winogra los aspectos primarios son: el conocimiento y control de sí mismo, el conocimiento y control de procesos>>

Como se puede observar, la definición de Klinger y Vadillo describe a la metacognición como la “conciencia mental” y regulación del pensamiento, pero no lo deja solamente en esto, sino que también agrega los componentes conductuales (psicomotores) y el componente al cual se enfoca este programa, el componente afectivo. La conciencia de las propias emociones es una de las habilidades más importantes de la Inteligencia Emocional, ya que permite la regulación de las mismas.

**2) Enfoques a través de los que se ha estudiado la Metacognición:** Garner, citada por Crespo (2004), señala que existen dos enfoques a través de los que se ha estudiado este concepto, por un lado el de los psicólogos del desarrollo, y por otro, el enfoque del procesamiento de información. Aunque estas dos corrientes enfatizan sus investigaciones en distintas características, ambas poseen conceptos en común y superposiciones, estos enfoques son (Crespo,2000):

a) *La metacognición en la psicología del desarrollo:* este enfoque percibe a la metacognición como un fenómeno que surge en algún momento del crecimiento cognitivo del sujeto, como una característica misma del desarrollo ontogenético de las capacidades mentales. Este enfoque se puede dividir en dos líneas de investigación.

La primera se denomina “Teoría de la mente” y se enfoca fundamentalmente en indagar acerca de cuáles son los conocimientos que los niños pequeños tienen sobre la mente humana y su funcionamiento, permite explicar cómo los niños se comportan respecto a sus semejantes como entes cognitivo.

La propuesta no posee límites conceptuales bien definidos, sin embargo la idea fundamental de esta corriente fue esbozada por Flavell, en su libro *Cognitive Development* (1985), y es que la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y <<capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva, por lo que debe ser una de las tendencias evolutivas propias de la “tercera infancia y de la adolescencia”>>(Crespo,2000)

b) *La metacognición desde el procesamiento de información:* este enfoque posee una importancia capital en el desarrollo de la psicología cognitiva. Se centra en la idea de que el ser humano tiene la capacidad de manipular información simbólica que representa al mundo tal como es percibido. A partir de esta idea se dividen dos supuestos fundamentales para los investigadores:

- La posibilidad real de estudiar estados y procesos mentales a pesar de que estos no puedan ser observados directamente, dejando de lado el prejuicio conductista sobre el mentalismo.
- La concepción del individuo que deja de ser concebido solo como pasivo enteramente modelado por su medio en un mecanismo de causa y efecto, para considerarlo un ser activo que toma la información de su mundo, la elabora y la retiene para utilizarla cuando sea necesario.

Dentro de esta línea de investigación han sido elaboradas distintos modelos que intentan explicar el funcionamiento de los procesos mentales más destacados como la atención, la memoria o la comprensión.

Además esta teoría también provee una diferencia entre las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Según Flavell, citado en Crespo (2004), <<ambas aluden al mismo tipo de actividad cognitiva, pero actúan a diferentes niveles y sus funciones también lo son>>. La función de la estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido, mientras que la estrategia metacognitiva se utiliza para conseguir información sobre el progreso que se ha logrado con ella.

Según Ríos, citado en Vargas y Arbeláez (2002), la complejidad de la metacognición se debe a que:

<<...ella implica conocimiento y control e estrategias cognitivas, las cuales a su vez, constituyen combinaciones de operaciones intelectuales que no son otra cosa que acciones cognitivas internas mediante las cuales el sujeto organiza, manipula y transforma la información que recibe del mundo>>

**3) Elementos de la metacognición:** Como se ha mencionado anteriormente, la metacognición se refiere al proceso de tener conciencia sobre la propia cognición, y en este trabajo en particular este concepto también conlleva tener conciencia de la emotividad. Pero, ¿a través de cuáles mecanismos se genera esta conciencia? Según Wellman, citado en Klinger y Vadillo (2000), existen cinco conjuntos de conocimientos que forman la metacognición:

- *Su existencia:* debe haber una conciencia por parte del sujeto en tanto que sus eventos cognitivos existen en forma diferenciada de los eventos externos.
- *Su percepción como procesos diferenciados:* debe existir una conciencia entre los distintos actos mentales.
- *Su integración:* la teoría individual de la mente debe ver dichos procesos como parte de un todo integrado.
- *Sus variables:* es necesario integrar la idea de que hay variables –de tipo material, estrategias, herramientas, y otras- que tiene un impacto sobre los procesos.
- *Su monitoreo cognitivo:* se requiere que el individuo pueda monitorear y evaluar el estado de su sistema cognitivo en un momento dado.

Partiendo de este conocimiento se desarrollan las distintas habilidades que conforman la metacognición. Existen distintas posturas y clasificaciones de dichas habilidades, algunas más simples que otras. Sin embargo para contextualizar de mejor manera estas habilidades utilizaremos distintos esquemas.

La metacognición es una habilidad que posee distintos componentes. No existe un consenso general acerca de cuáles son los componentes que la conforman. Sin embargo es importante conocer distintas posturas para tener una visión más amplia acerca de esta habilidad.

Según Flavell, citado en Vargas y Arbeláez (2002), la metacognición es una habilidad que tiene las siguientes componentes:

- *El saber acerca de la cognición:* que se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos. Éste comprende:
  - Las características de los sujetos que aprenden.
  - Las particularidades de una tarea cognitiva.
  - El uso de estrategias para realizar tareas.
  
- *La regulación de la cognición:* que implica estrategia tales como:
  - La planeación de nuestros movimientos.
  - Verificación de los resultados.
  - Evaluación de la efectividad
  - Y validación y modificación de nuestras técnicas de aprendizaje.

Un modelo muy similar al planteado por Flavell, es propuesto por Klinger y Vadillo (2000). En este modelo también presentan dos procesos que se involucran en la Metacognición, estos son:

- *El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva:* se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad.
  
- *El control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración:* se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y

estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea. Incluye entre otras cosas las actividades de planeación, monitoreo, revisión y evaluación.

Sin embargo, algunos autores abordan estas componentes como habilidades metacognitivas y no como componentes, haciendo algunas modificaciones en su categorización. Así podemos ver que Kagan y Lang (Vargas, *et al.*,2002) ubican los componentes metacognitivos en las siguientes dimensiones:

- *La supervisión:* implica la capacidad para reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias.
- *Regulación y control:* esta habilidad conlleva no solo el poder regular las estructuras, herramientas cognitivas y la información para enfrentar el evento, sino que poder controlar aspectos tales como la atención y concentración para no distraerse del problema, así como también la ansiedad y el stress si en dado caso se pone difícil la situación.
- *Conocimiento del conocimiento:* esta habilidad supone la existencia de un conjunto de procesos que le permiten a la persona mantenerse conciente de sus propios recursos intelectuales.

Estos distintos componentes contribuyen a tener una mayor eficacia y una mejor eficiencia en el procesamiento de información. Debido a esto, este constructo y sus implicaciones, han sido aplicados específicamente al estudio, entendimiento y mejoramiento de la educación y el aprendizaje. Sin embargo también posee una importancia fundamental en relación a la inteligencia emocional.

Como se puede observar cuando se definieron las habilidades o componentes fundamentales de la inteligencia emocional se mencionaron la conciencia de uno mismo, el auto-conocimiento emocional y la percepción y regulación de las emociones. En este sentido; una herramienta como la metacognición es fundamental, ya que contiene todos los elementos necesarios para desarrollar la conciencia de los aspectos de la Inteligencia Emocional, antes mencionados (Goleman,2003).

La meditación es una herramienta muy importante, ya que provee de un “espacio metacognitivo”, en el sentido que provee a los practicantes de un momento en el cual puede enfocar su atención a lo que está sucediendo en su mente, generando una metacognición voluntaria, en donde el practicante desarrolla consciencia de los distintos aspectos y fenómenos, ya sean cognitivos (como pensamientos, ideas y creencias) o afectivos (emociones, sentimientos y sensaciones), que están en la mente.

Sin embargo esta técnica tiene la cualidad de que se puede trabajar no solo con lo que se manifiesta en la mente en ese momento, sino que puede utilizar la memoria y la visualización para hacer surgir eventos pasados en los cuales el sujeto tuvo dificultades emocionales, y con esto poder realizar una metacognición de los factores antes mencionados. Con esto el individuo puede identificar y analizar los factores que provocaron dichos estados emocionales perturbadores, y así poder aplicar y desarrollar lo que en la tradición budista se denominan “antídotos”, que son habilidades conductual-cognitivo-afectivos, para trabajar con las emociones (Goleman,2003,1997, Hopkins y Napper,1996). Como ejemplo de los antídotos conductuales podemos mencionar la paciencia, como ejemplo de los antídotos cognitivos podemos mencionar la concentración, y como ejemplo de los antídotos afectivos podemos mencionar el amor y al compasión.

Sin embargo la meditación planteada en este programa no trabaja simplemente a través de la metacognición, ya que ¿de qué serviría simplemente darse cuenta del evento si no se tienen las herramientas para cambiar la respuesta que se tuvo?. Para esto se necesita comprender cómo se desarrollan, mantiene y cambian las representaciones mentales y los conceptos.

**5. Meditación y las representaciones mentales.** Según el Constructivismo, la realidad que vivimos no es algo dado a priori, sino que es una construcción en donde el sujeto actúa activamente. Esta realidad es constituida con base al conocimiento e ideas (entre los que podemos mencionar los valores); que vamos asimilando durante la vida, ya sea a través de la educación, la socialización o la experiencia individual.

Según el Constructivismo Social y la Lingüística (Klinger y Vadillo,2000, Fernández y Rodríguez,2001, Au,1998, Fernández, *et al.*,2001), este conocimiento e ideas que uno tiene se construyen con base en el lenguaje. Como argumenta Fernández y Rodríguez (2001):

<<...es a través del lenguaje como conocemos y conformamos nuestro consenso acerca de lo que es la realidad. El acto de “conocer” es el acto de poner en palabras>>

Sin embargo es importante definir qué es lenguaje, ya que dependiendo de esto podremos entender mejor como es que entra en juego a la hora de construir la realidad. Según Anderson, citado por Fernández y Liria (2001):

<<...por lenguaje no se entiende un conjunto de signos, estructura o estilo, sino “el significado lingüísticamente mediado y contextualmente relevante que se genera interactivamente a través de las palabras y otras acciones comunicativas”>>

Se vive y actúa en un mundo que se define por medio del lenguaje descriptivo en interacción con otros, por lo que se puede contextualizar la realidad como un <<multiverso>> de significados, creados en un intercambio social dinámico que incluye muchas versiones conflictivas del mundo (Fernández y Rodríguez,2001:363). Dichos significados se constituyen en los conceptos que construimos gracias a la información que obtenemos a través de la educación, la cultura y sociedad, la historia y las experiencias personales.

**a. Importancia de las representaciones mentales:** desarrollar un programa de educación con base a la teoría constructivista conlleva considerar la posición del sujeto en la adquisición del conocimiento, es decir, que el sujeto conoce y construye su mundo por medio de símbolos, esquemas, operaciones, modelos mentales, imágenes, proposiciones y conceptos. Estas representaciones y entidades mentales son las que determinan la forma de actividad subjetiva, es decir, la conducta esta regulada y regida por ellas y no por el ambiente externo.

El concepto de representaciones mentales tiene su origen en la psicología cognitiva, y su estudio de los factores que intervienen en el razonamiento. Rivière, citado en Otero (2001), sostiene que:

<<... la psicología cognitiva refiere sus explicaciones a constructos de naturaleza mental que tiene un nivel de discurso propio, en el que pueden incluirse, las operaciones y estructuras de las que nos hablan los miembros de la Escuela de Ginebra, las representaciones proposicionales de Piaget, las imágenes mentales de Kosslyn o Shepard, los esquemas de Rumelhart, los scripts de Chunk y Abelson, los sistemas de producción de Anderson, los modelos mentales de Jonson-Liard, las representaciones de nivel implícito y explícito de Karmiloff-Smith, las representaciones icónicas y simbólicas de Bruner, los subsumidos de Ausubel y los signos e instrumentos de Vigotsky.>>

La referencia que se hace a un discurso propio, quiere decir que la conducta se plantea en un nivel diferenciable de los planos de conciencia, de las relaciones externas entre medio ambiente y conducta y de los procesos neurofisiológicos y socioculturales, que sitúa la explicación del comportamiento cuando el sujeto recuerda, reconoce, razona, comprende, en el plano de las estructuras y representaciones mentales que tienen cierto grado de autonomía funcional. Esta autonomía funcional se refiere a que en la conducta se dan generalidades y regularidades que van más allá de las formas de asociación, de las relaciones de probabilidad entre conducta-medio, o del nivel neurofisiológico (Otero,2001).

Estas entidades mentales son formas de organización interna, que se organizan a partir de cierta sintaxis, gramática y lógica. Sin embargo, también existen teóricos que argumentan que razonamos de modo analógico y no lógico, entre los que podemos mencionar a Jonson-Laird y sus Modelos Mentales, quien plantea la necesidad de llevar en cuenta el carácter fuertemente analógico de nuestro pensamiento, postulando

que el sistema cognitivo puede tener un desempeño lógico sin utilizar ninguna regla lógica en el proceso de inferencia. El corazón de la teoría de Jonson-Laird es que los procesos de inferencia no pueden reducirse a la lógica ni al empleo de reglas formales que operan sobre las representaciones proposicionales, sino más bien, que el razonamiento consiste en la construcción y manipulación de Modelos Mentales de naturaleza analógica (Otero,2001).

Según esta teoría, existe un número finito de representaciones mentales: proposiciones, modelos mentales e imágenes (Otero,2001). Los modelos están en la base de la inferencia, permitiéndo interpretar y evaluar el discurso de los otros y nuestras propias proposiciones como verdaderas o falsas. El punto central del razonamiento está en la construcción de un modelo de trabajo en la mente de quien aprende o conoce, dicho modelo puede contener proposiciones o imágenes, o ambos. Esta construcción de modelos es un rasgo general del pensamiento, sin la cual no se podría interpretar el mundo.

Según Jonson-Laird, citado en Otero (2001):

<<Entonces es posible argumentar que los modelos mentales desempeñan un papel central y unificador en la representación de objetos, estados de hechos, secuencias de eventos, de la manera en que el mundo es y en las acciones sociales y psicológicas de la vida diaria. Permiten a los individuos hacer inferencias, entender fenómenos, decidir las actitudes a ser tomadas, controlar su ejecución y principalmente experimentar los eventos>>

Estos modelos mentales pueden ser construidos como producto de la percepción, del discurso, de la interacción social y la experiencia interna manifestada en la habilidad del sujeto para construir sus propios modelos. Por lo que nuestro conocimiento del mundo y la interpretación que se tiene de éste, depende tanto de los modelos mentales que se tienen como de la capacidad de construir nuevos, o reconstruir los que ya poseemos (Otero,2001).

Si tomamos en cuenta lo anterior, y lo combinamos con la afirmación realizada por Goleman (1995, 2001) de que <<la razón y la emoción no son componentes separados de la mente>> sino que están estrechamente relacionados, entonces se puede decir que la forma de entender el mundo, a través de los modelos y las

representaciones mentales, también tiene influencia en las emociones que experimenta la persona. En este sentido el budismo argumenta que las emociones perturbadoras, o negativas, son producidas por concepciones erróneas de la realidad y a su vez promueven interpretaciones que alimentan dicha emociones (Goleman,2003, Bennett-Goleman,2001).

Por lo tanto, una de las formas de trabajar con las emociones destructivas es analizar los modelos mentales a través de los cuales se desarrollan. Es decir, las emociones surgen a partir filtrar las experiencias que vivimos a través de los modelos o constructos mentales que poseemos, es por esta razón que distintas experiencias despiertan distintas emociones en diferentes personas (Goleman,2003,2000, Bennett-Goleman,2001). Por ejemplo, a alguien que haya tenido una experiencia traumática con una araña, ésta le va a causar emociones más fuertes y negativas, que una persona que estudia arañas.

En este sentido, la herramienta de la meditación es muy efectiva tanto para trabajar con las emociones destructivas, como para generar emociones constructivas, ya que a través del proceso de metacognición que se desarrolla en la sesión, el practicante se puede dar cuenta de los esquemas o modelos mentales a través de los que filtra su realidad. Con base a esto, la misma persona se puede darse cuenta cuan funcional es el modelo mental que posee a través de una guía analítica (ver apéndice, meditaciones analíticas). Además también provee al practicante de la oportunidad de reconstruir dichos modelos mentales, con base al mismo análisis lógico.

Para esto, se utiliza una técnica llamada retrocognición, en donde se guía al practicante a que reconstruya una situación en su vida, en donde experimentó la emoción negativa que desea trabajar. Esta reconstrucción debe realizarla como si fuera una tercera persona, para evitar que utilice las mismas justificaciones o la perciba de nuevo con base a sus modelos mentales. En seguida se guía al practicante a través de una serie de preguntas que sirven para analizar el suceso, y así poder realizar lo que se conoce como reducción al absurdo de la emoción, es decir, se guía al practicante para que se dé cuenta que, en ocasiones, la reacción emocional no es la mejor respuesta que se puede tener, y que hay otras salidas al problema.

**6. Meditación y desarrollo de competencias.** Sin embargo, de nada sirve que las personas desarrollen la capacidad de tener conciencia de su mente, emociones y pensamiento; ni tampoco que sean capaces de construir, analizar y reconstruir sus modelos mentales, si las personas no tiene las habilidades para realizarlo por su propia cuenta. Y es aquí donde la meditación se hace realmente importante y eficaz como herramienta, ya que a medida que se practica se van desarrollando y automatizando las competencias que se necesitan para un adecuado manejo de las emociones. Por lo que es necesario comprender cómo es que se desarrollan las competencias, para así comprender cómo es que trabaja en este sentido la meditación.

El término competencias se refiere a saberes de ejecución que se utilizan, acudiendo a aquello que se sabe para realizar eficazmente la tarea que se desea, sin requerir reflexionar sobre el porqué o el cómo de lo que llevan a cabo, de allí que se trate de hacer mecánico (Gallego, *et al.*,2004). En este sentido Gardner, citado en Gallego (2004), propone dentro de su teoría de las inteligencias múltiples y de su proyecto Arts-PROFEL (música, arte visual y escritura creativa) que se deben desarrollar tres distintas competencias:

- *Competencia para la producción:* esta competencia requiere que la persona ha de construir percepciones que van más allá del mirar, del observar y del captar; por eso los indicadores de esta competencia son el saber distinguir y discriminar.
- *Competencias para la percepción:* esta competencia requiere que la persona sea capaz de tomar distancia de las propias producciones o percepciones, tanto como la de las otras personas. Con esto se pretende lograr desarrollar una discriminación y distinción de las percepciones propias, las percepciones de otros, la influencia que otros hacen en nuestra percepción así, como lo que se toma e imita de otros.
- *Competencias para la reflexión:* esta competencia se enfoca en un ejercicio evaluativo y autocrítico; por lo es vista como una especie de

metacognición, en donde el sujeto cognoscente lleva a cabo un triple reconocimiento: reconoce lo que ha elaborado, los procesos que utilizó para esta construcción y que es la misma persona quien ha llevado a cabo esta construcción.

Dichas competencias deben ser desarrolladas en cualquier ámbito educativo, incluso en el ámbito de la educación emocional, ya que sus características son importantes para el conocimiento, discriminación, manejo y modificación de las propias emociones.

Para esto, la práctica de la meditación provee el medio necesario para desarrollar dichas competencias, las cuales se desarrollan gracias a las características propias de esta técnica. Por medio de guiar al practicante a una constante observación de su mente, le provee las herramientas para el desarrollo de las competencias de percepción; a través de desarrollar un “espacio metacognitivo” esta técnica provee al estudiante de las herramientas para la reflexión y, por último, al guiar al practicante para que se dé cuenta como se producen las emociones a partir de ciertas percepciones de la realidad, basadas en los modelos mentales que cada uno construye, le provee las herramientas para desarrollar las competencias para la producción, en este caso, de emociones positivas, y erradicación de emociones negativas.

Esta descripción es una aproximación teórica del trabajo que realiza la meditación, sin embargo no todo el trabajo que realiza puede enmarcarse dentro de algunas de las teorías cognitivas que existen en la actualidad en la psicología occidental, y es allí donde podemos utilizar los hallazgos de los efectos de esta técnica, que ha hecho la neurociencia y neurofisiología. Dichos hallazgos demuestran que las técnicas de meditación no sólo tiene un trabajo a nivel cognitivo, sino que también a nivel biológico, que promueve el desarrollo de emociones positivas y la disminución de las emociones destructivas.

**7. Meditación e Inteligencia Emocional.** Las técnicas de meditación han ido perdiendo poco a poco su tinte místico gracias al estudio científico de los efectos que poseen. En este sentido pueden mencionarse las investigaciones

realizadas por varios científicos, en especial los estudios realizados por Richard Davidson, director del Laboratory for Affective Neuroscience y del W.m. Keck Laboratory for Funcional Brain Imaging and Behavior de la Universidad de Wisconsin (Goleman,2003).

Para estas investigaciones Davidson invitó a un practicante de meditación de Budismo Tibetano, llamado Lama Oser (nombre ficticio ya que el Lama deseaba anonimato), al E.M. Keck Laboratory for Functional Brain Imaging and Behavior (ubicado en el campus de Madison de la University of Wisconsin) para realizar investigaciones y comparaciones entre la mente de personas no practicantes y practicantes de la meditación con el objetivo de estudiar las funciones fisiológicas que se desarrollan en relación con la actividad emocional. Estas investigaciones produjeron resultados que ayudan a entender, desde la perspectiva biológica, cual es el efecto de un entrenamiento en las técnicas de meditación (Goleman,2003).

Para ver la importancia de estos resultados tenemos que entender el funcionamiento fisiológico del cerebro en torno a las emociones. Para eso se hace necesario revisar las investigaciones realizadas por Davidson, en donde se descubrió que partes del cerebro son activadas durante la actividad emocional (tanto de emociones negativas como positivas). Entre estas estructuras pueden mencionarse las más importantes que son: los lóbulos pre-frontales, el hipocampo, la amígdala y los lóbulos parietales (Goleman,2003). Cada uno de estos elementos anatómicos, juegan un papel importante a la hora que el cerebro unifique y analice la información procedente de los sentidos y la memoria para así poder elaborar la respuesta, ya sea conductual o emocional, que cada individuo pueda presentar (Goleman,2003).

En este sentido cabe mencionar dos aspectos importantes: por un lado se detectó que la amígdala y el hipocampo son las regiones anatómicas cerebrales encargadas de las respuestas emocionales que conllevan emociones “negativas”, como la ira, la agresividad y el miedo (Goleman,2003,1995); dichas estructuras cerebrales forman parte del sistema límbico (conjunto de estructuras cerebrales conocida como Cerebro Animal ya que todos los mamíferos poseen la misma estructura) (Feldman,2002). Estas estructuras están localizadas en las regiones subcorticales del cerebro (por debajo de la corteza cerebral) por lo que están relacionadas con respuestas

instintuales, automáticas e “inconscientes” (Pelliteri,2002), debido a que la información procedente de los sentidos llega a este conjunto de estructuras antes de alcanzar la corteza cerebral (relacionada con el pensamiento lógico y la consciencia) (Goleman,2003,1995). Por otro lado se descubrió que las estructuras de la corteza cerebral llamada Lóbulos Prefrontales (encargados de las capacidades superiores de pensamiento) tiene un importante papel a la hora de regular las emociones, así como también, juega un papel fundamental en el desarrollo de emociones positivas (Goleman,2003,1995). Este descubrimiento es fundamental para entender los efectos positivos de la meditación en torno a la vida emocional.

En investigaciones elaboradas también por Richard Davidson se descubrió que la tasa de activación de los lóbulos prefrontales (en especial el lóbulo prefrontal izquierdo) está directamente relacionada con la regulación de las emociones que se desarrollan en el sistema límbico, así como también con el desarrollo de emociones positivas (Goleman,2003). Además también pudo comprobar que la tasa de actividad del lóbulo prefrontal izquierdo de un meditador experto (en este caso un monje con mas de 30 años de experiencia en la meditación) es inusualmente superior a la de una persona que no tiene entrenamiento en la meditación (tres desviaciones estándar por encima de la media de los registros de activación) (Goleman,2003). Dichos datos pueden ayudar a comprobar que los efectos de haber practicado dicha técnica por un largo período de tiempo son inusualmente positivos.

Sin embargo, ¿cuáles son los efectos para practicantes que llevan poco tiempo meditando? Esta pregunta se contesta con los resultados que obtuvo de una investigación realizada con empleados de una empresa de biotecnología, sector que se halla sometido a una gran presión de competitividad para desarrollar y comercializar nuevos productos (Goleman,2003). En dicha investigación los empleados fueron sometidos a un entrenamiento que consta de un encuentro de 2 a 3 horas por semana (durante ocho semanas) más un día entero de retiro.

Los objetivos de esta investigación eran descubrir los efectos de la práctica de estas técnicas en personas que utilizan por primera vez estas técnicas, así como también estudiar los efectos de dichas técnicas en el sistema inmunológico de las

personas. De esta investigación se obtuvieron los siguientes resultados (Goleman,2003):

- a. Los informes de los practicantes del grupo de meditación evidenciaban una clara disminución de la ansiedad.
- b. Los participantes del grupo de meditación presentaban menos emociones negativas y más emociones positivas que el grupo control.
- c. En el análisis estadístico de los datos se evidenció que el grupo que había recibido el entrenamiento en meditación presentaban un significativo aumento en la activación izquierda comparada con la mostrada antes de comenzar el entrenamiento.
- d. También es necesario señalar que, cuanto mayor era la inclinación de la actividad prefrontal hacia la izquierda, más emociones positivas presentaban quienes habían pasado por el entrenamiento meditativo.
- e. Se demostró que el grupo de practicantes de meditación presentaba una respuesta inmunológica significativamente mejor que los del grupo control. (Goleman,2003).

Estos datos corroboran, empíricamente hablando, que las técnicas de meditación poseen un efecto positivo en torno a la vida emocional de los practicantes, ya que no solo ayudan a tener un mejor control de las emociones negativas, sino que también ayudan a desarrollar emociones positivas, componentes esenciales de la inteligencia emocional. Por esta razón se utilizará la meditación como técnica práctica para desarrollar la inteligencia emocional.

## **8. La meditación como herramienta de Educación Emocional.**

La meditación es una herramienta práctica utilizada por muchas tradiciones espirituales desde el inicio de la civilización. Esta técnica ha cobrado diferentes modalidades dependiendo de la tradición espiritual que la postula, por lo que en cada una se explica y utiliza de diferente manera. En muchas tradiciones se puede ver como un elemento sobrenatural o místico debido a que está explicada con base a las raíces de dicha tradición. Sin embargo, al ser practicada esta técnica genera similares resultados en sus practicantes, independientemente de la tradición que siga. Entre

estos efectos esta la generación de estabilidad mental (entendiéndose estabilidad mental como aquella estabilidad que se logra cuando se baja la intensidad de las emociones negativas), concentración, atención, inteligencia y paciencia entre otras (Goleman,2003,2001).

En occidente, esta técnica ha sido concebida y entendida erróneamente, debido a las etiquetas religiosas-místicas que se le adjudican; por lo que hasta hace algunos años se menospreciaban los efectos que producían en la mente humana. Sin embargo, gracias al avance de la tecnología en campos como el estudio de la neurociencia se han logrado comprender los efectos biológicos que esta técnica tiene en la mente de los practicantes, sin importar a qué tradición pertenece (Goleman,2003,2001)

Estos descubrimientos, le han brindado a la psicología, evidencia empírica que respalda lo descrito por los maestros y practicantes de estas técnicas.

Entre los descubrimientos más interesantes que realizó, está el hecho que los practicantes de meditación tienen niveles más altos de activación de la corteza prefrontal, encargada del manejo y regulación de las emociones (Goleman,2003). Además de demostrar también que las personas que practican meditación, tienen una activación menor de la amígdala y el hipocampo, estructuras cerebrales encargadas de la generación de las emociones negativas tales como la ira, la depresión y la ansiedad (entre otras), emociones que generan problemas de salud mental (Goleman,2003).

Entre otros de los descubrimientos interesantes realizados por Davidson, está el hecho que los meditadores poseen tiempos de activación de la emoción (entendiéndose como el tiempo que tarda la persona en actuar con base a la emoción surgida) más altos que los de una persona normal. O sea, la impulsividad de la emoción es menor. También se descubrió que el tiempo de recuperación de la emoción (entendiéndose como el tiempo que tarda la persona en recuperarse de la reacción emocional) es menor en las personas que meditan que en las personas que no. O sea, las personas que meditan recuperan la estabilidad emocional más rápido que las personas que no lo hacen (Goleman,2003).

Estos descubrimientos tiene una importancia fundamental debido a que demuestran que si se practican estas técnicas, el practicante puede liberarse de la impulsividad de las emociones, además de recuperar una estabilidad mental más rápidamente ayudando así a la promoción de la salud mental de la persona (Goleman,2003).

Tomando en cuenta estos descubrimientos se puede afirmar que las personas tienen la capacidad de manejar sus emociones, siempre y cuando tengan acceso a la metodología y práctica de dichas técnicas.

Las técnicas de meditación que se utilizaron en el programa de este estudio fueron desarrolladas con base a las técnicas de meditación Budistas llamadas *Permanencia Serena (Shine)* y *Visión Especial (Lag-tong)* (Hopkins y Napper,1996). La técnica de Permanencia Serena consiste en la generación de atención y concentración, teniendo como metodología la concentración en la respiración, en ciertas imágenes visuales y en ciertos sonidos; la técnica de Visión Especial tiene como finalidad el análisis y contemplación de los temas utilizados en el programa de educación emocional para así lograr que el estudiante desarrolle la certeza y logre la asimilación de los puntos expuestos en el programa (Hopkins y Napper,1996).

Hay que tomar en cuenta que lo que se utilizara no será la explicación tradicional budista de estas técnicas sino que solamente la metodología enfocada en los temas del programa, con esto se busca el quitar todo aspecto religioso que pueda tener la técnica, tratando de utilizarla en un ámbito estrictamente laico.

#### ***D. Programa de Educación Emocional***

A continuación se presenta la descripción del programa de Educación Emocional. El programa fue diseñado para que sea implementado con la estructura de una clase del pénsum de estudio (en este caso fue sustituto del programa de valores).

## 1. Descripción

a. *Duración*: 24 semanas, utilizando un periodo de 45 minutos para el programa teórico, y un período de 90 minutos para la práctica de meditación, de los cuales 60 se utilizan para dialogar, analizar y discutir los temas en los que se meditará y los otros 30 se realizan las técnicas de permanencia serena y visión especial.

b. *Población*: estudiantes de quinto año nivel diversificado, de las carreras de bachillerato en Computación y bachillerato en Mercadotecnia y Publicidad.

c. *Implementación*: el programa se desarrollara a través de dos modalidades diferentes que se aplican durante el período de clase, o en períodos alternos. La primera modalidad se basa en el análisis, razonamiento y discusión de los temas del programa, presentados en la modalidad de clase magistral. La segunda modalidad estará integrada por ejercicios de meditación y contemplación, practicada por un grupo de estudiantes voluntarios en el período de los denominados clubs (clase diseñada por el colegio modalidad para impartir las clases de educación extracurricular).

**2. Fundamentos del programa.** El programa de Educación Emocional presentado en este trabajo tiene como objetivo trabajar las distintas capacidades que posee la inteligencia emocional. Como marco de referencia utilizamos las propuestas de Mayer y Salovey de tres habilidades de la inteligencia emocional, presentado por Pelliteri (Pelliteri,2002), y el modelo de cinco habilidades, propuesto por Goleman (Goleman,1995). Podríamos decir que ambos modelos presentan las mismas habilidades descritas de diferente manera. Sin embargo para motivos de este programa es importante hacer una distinción, ya que el proceso del programa se llevará a cabo a través del modelo de Salovey y Mayer, pero el contenido del programa estará diseñado con base a la propuesta de Goleman, enfocándose en las cinco distintas habilidades mencionadas por dicho autor.

Los temas son presentados con base a la teoría constructivista. En este sentido, los temas serán propuestos desde este enfoque, con lo que se pretende desarrollar

conciencia en los estudiantes acerca del papel que ellos juegan en la creación de su realidad. el enfoque que se le dio a cada uno de los temas se explicara en la sección de cada tema.

**3. Implementación.** El programa de Educación Emocional se implementó a través de dos diferentes procesos. El primer proceso se desarrolló a partir de la evaluación, razonamiento, discusión y análisis de los temas que componen el programa. El segundo proceso se desarrolló a partir de la implementación de técnicas meditativas y contemplativas que se enfocan en ayudar al alumno a desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la inteligencia emocional, este proceso, a diferencia del primero que fue aplicado en las dos secciones participantes en el estudio, fue aplicado únicamente a un grupo de alumnos voluntarios.

El objetivo de la primera modalidad es el de ayudar a que los alumnos desarrollen guías conductuales a partir del análisis y razonamiento de los temas del programa. Estos temas se elaboraron en torno a las cinco áreas de la Inteligencia Emocional desarrolladas por Goleman (1995). Para el desarrollo de estos temas se utilizaron algunas guías y conceptos extraídos del Budismo, debido a que la descripción que realiza esta tradición de algunos conceptos es indispensable para algunos puntos del programa. Estos temas serán expuestos de manera tal que no contengan enfoque religioso alguno, aunque se utilizarán algunos ejemplos sacados de diferentes tradiciones (tanto religiosas como filosóficas) para demostrar el valor universal que poseen las mismas.

Las cinco habilidades esenciales de la Inteligencia Emocional, descritas por Daniel Goleman son (1995):

- Auto conocimiento
- Manejo de las emociones.
- La propia motivación
- Reconocer las emociones en los demás
- Manejar las relaciones.

Estas cinco diferentes ramas de la Inteligencia Emocional fueron abordadas en el programa a partir de temas específicos. Todos los temas estarán interrelacionados entre sí, esto ayudó a que el alumno pueda desarrollar una comprensión holística de la inteligencia emocional, al igual de comprender la importancia de desarrollarla y practicarla de manera conjunta.

En la segunda modalidad que tenía por objetivo presentar al alumno una metodología práctica, que le ayude a desarrollar las habilidades necesarias para conocer y manejar sus emociones, la primera forma de meditación que se utilizó tenía por objetivo desarrollar la atención y concentración del estudiante, con la finalidad de que lograra generar consciencia de sus pensamientos en el instante en que aparecen. Estas meditaciones pretendían que el estudiante desarrollara las habilidades metacognitivas emocionales, esto es, que desarrollara habilidades metacognitivas que le ayudaran a hacerse más conscientes de sus emociones. A este primer grupo de meditaciones se les conoce como metodologías de de “Permanencia Serena” (*zhi-gnas* en tibetano) (Hopkins y Napper,1996). (para ver la guía de meditación referirse al apendice “meditación de permanencia serena”)

El segundo grupo de técnicas meditativas tenía por objetivo lograr que los alumnos internalizaran y asimilaran la información trabajada en el programa, a través de ejercicios de contemplación, en donde, a través de utilizar una guía con ciertas ideas básicas y analizar como se aplican en la vida de cada estudiante, se pretendía que los estudiantes asimilaran de mejor forma las ideas centrales de cada tema. Esta metodología se conoce como *Visión Especial* (*lhag mtong* en tibetano)(Hopkins y Napper,1996).

Al unificar ambas modalidades se esperaba que el estudiante pudiera internalizar y asimilar de manera más eficaz los contenidos del programa, además de realizar prácticas que les ayudaran a desarrollar las habilidades necesarias para un correcto manejo y control de sus emociones.

### **III. Método**

#### **A. Objetivos del estudio**

1. Objetivo general:: Evaluar la efectividad del programa de Educación Emocional propuesto, en relación al desarrollo de la Inteligencia Emocional,

2. Objetivos específicos: Evaluar si existe diferencia significativa entre el programa de Educación Emocional que utiliza las técnicas de meditación y el programa que no utiliza dicha técnica.

#### **B. Pregunta de Investigación**

¿Es más eficaz el programa de desarrollo de Educación Emocional que utiliza técnicas de meditación en comparación con el programa que no utiliza las técnicas de meditación para el desarrollo de la Inteligencia Emocional?

#### **C. Hipótesis**

1. Hipótesis 1: El programa de Educación Emocional diseñado por el investigador es efectivo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en los estudiantes de Quinto Bachillerato.

2. Hipótesis 2: Los estudiantes que cursan el programa de desarrollo de Inteligencia Emocional con meditación presentan una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en comparación a los estudiantes que cursan el programa sin meditación.

## D. Descripción de las Variables

1. *Variables independientes*: programa de valores del establecimiento educativo en donde se desarrolló la investigación, programa de Educación Emocional sin técnicas de meditación, programa de Educación Emocional con técnicas de meditación, género de los participantes, percepción del programa por parte de los alumnos y relación maestro alumno.

2. *Variable dependiente*: índice de Pensamiento Constructivo Global (PCG).

3. *Variables de control*: características socio-demográficas: nivel de educación de los padres, edad de los participantes, ingreso familiar.

## E. Diseño

La investigación que se realizó fue diseñada a partir de un diseño de investigación cuasi-experimental de prueba-posprueba. El estudio pertenece a este tipo de diseños de investigación debido a que los grupos muestrales no fueron asignados al azar, característica por la que se define al estudio como una investigación cuasi-experimental (Sampieri, Collado, & Lucio, 2002) y no se tiene bajo control todas las variables que pueden afectar el desarrollo de la IE.

Se utilizó un diseño de investigación de pre-test( $X_I$ )/post-test( $X_F$ ), con una diferencia entre cada test de 6 meses después de comenzado la primera medición que fue realizada cuando comenzó la aplicación del programa. El paradigma utilizado para esta investigación es el siguiente:

$G_1$	$X_I$	$O_c$	$X_f$
$G_2$	$X_I$	$O_1$	$X_f$
$G_3$	$X_I$	$O_2$	$X_f$
$G_4$	$X_I$	$O_3$	$X_f$

En donde G<sub>1</sub> se refiere al grupo control, G<sub>2</sub> es el grupo experimental 1 que es el grupo que participó en el programa de Educación Emocional sin que ningún miembro de la clase participara como voluntario en el grupo de meditadores, G<sub>3</sub> se refiere al grupo experimental que participó en el programa de educación emocional y de donde salieron los voluntarios para el grupo de meditación y G<sub>4</sub> se refiere al grupo de voluntarios para participar en el programa de meditación. En este sentido se analizó si existió algún cambio estadísticamente significativo en la clase de donde salió el grupo de voluntarios, y si este cambio existió en el grupo de voluntarios.

## **F. Participantes**

Los participantes fueron divididos en tres grupos que corresponden a las carreras que existen en Quinto Bachillerato del colegio donde fue desarrollada la investigación. En dicho grado hay una población de 53 estudiantes en total, de los cuales hay 25 estudiantes en quinto Bachillerato en Ciencias y Letras (67% hombres, 33% mujeres), 14 estudiantes en quinto Bachillerato en Computación (64% hombres, 36% mujeres) y 15 estudiantes en quinto Bachillerato en Mercadotecnia y Publicidad (31% hombres, 69% mujeres). Los estudiantes de dichas carreras tienen edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad, de ambos sexos y de nivel socio-económico medio- alto.

En el grupo experimental 1 (G<sub>2</sub>) participaron los 14 estudiantes de Bachillerato en Computación, en el grupo experimental 2 (G<sub>3</sub>) los 15 estudiantes de Bachillerato en Mercadotecnia y Publicidad, y en el grupo experimental 3 (G<sub>4</sub>) participaron 6 estudiantes de la misma clase. El grupo control contaba con los 25 estudiantes de Bachillerato en Ciencias y Letras.

La participación de los estudiantes en las distintas evaluaciones fue la siguiente:

1. Grupo control: pre-test – 96% (23 estudiantes), post-test – 76% (19 estudiantes).
2. Grupo experimental 1: pre-test 93% (13 estudiantes), post-test – 85 % (12 estudiantes).

3. Grupo experimental 2: pre-test 100% (15 estudiantes), post-test – 86 % (13 estudiantes).

Debido a que no se logró la participación del total de estudiantes en cada sección, para el análisis estadístico se utilizaron solamente las pruebas de los estudiantes que participaron en ambas mediciones. Sin embargo se tuvo el cuidado que la muestra de estudiantes no cambiara drásticamente para así tener mediciones más confiables en los análisis posteriores.

## **G. Estructura del programa**

Como se ha mencionado, el programa está estructurado para que los temas que se trataron estuvieran acorde con las 5 habilidades de inteligencia emocional propuestas por Goleman. Además de esto, los temas fueron diseñados con un enfoque tanto constructivista como desde la perspectiva de la presentación que elabora el budismo. En este sentido se utilizaron las definiciones clásicas presentadas en el texto *Emociones Destructivas* de Daniel Goleman (2003) en donde se elaboran los conceptos de Apego, Aversión, Felicidad, Meditación, Amor y compasión (entre otros) conceptualizados desde la tradición budista, y que demuestran la utilidad que tiene dichos conceptos para la educación emocional. Estas definiciones serán incluidas en la lista de factores que se presenta en el apéndice de Factores.

Las definiciones y la estructura presentada por los maestros de Budismo Tibetano fue utilizada debido a que presentan dichos conceptos de manera práctica y concreta, lo cual ayuda al entendimiento y comprensión de dichas emociones y constructos. En este sentido Matthew Richard, el autor del best-séller “El monje y el filósofo”, citado por Goleman, (2003), argumenta que los practicantes budistas llevan más de 2500 años sirviéndose de lo que podríamos llamar una “ciencia Interna”, un método para transformar sistemáticamente nuestro mundo interno, liberarnos de la opresión de las emociones destructivas y crear un ser humano mejor, más amable, más compasivo, más sereno y más ecuánime (Goleman,2003). Debido a esto es que se escogió utilizar esta metodología como guía para la creación y exposición de los temas presentados en el programa.

Según el Dr. Allan Wallace, citado por Goleman (2003):

<<es inevitable que, cuando los occidentales se interesan por el budismo, proyectan sus estereotipos habituales y concluyan que se trata de una “religión”. Pero son muchas las personas que creen que esa actitud equivocada acaba convirtiendo erróneamente una ciencia en una religión. El budismo nunca ha sido una religión en el sentido en que, en Occidente, se entiende este término. Desde sus mismos orígenes, el budismo ha tenido importantes elementos filosóficos, así como también elementos empíricos y racionales a los que bien podemos apelar para sustentar que, en realidad, es una ciencia>>(Goleman,2003).

Si embargo, la postura que se trabajó en el programa fue esencialmente laica, en el sentido que no tuvo la intención de transmitir la perspectiva budista como modelo de pensamiento, sino que solamente se utilizaron los argumentos que presenta de manera lógica y empíricamente demostrable.

## **1. Objetivos generales**

Que los alumnos conozca y tengan consciencia de su mundo emocional, que comprendan la influencia de las emociones en la vida diaria y cómo éstas nos pueden afectar; además, que entiendan la importancia que posee la Inteligencia Emocional como herramienta para tener una vida más satisfactoria.

## **2. Objetivos específicos**

- Que el/la alumno/a conozca sus emociones y que logre identificar las emociones predominantes en su vida.
- Que el/la alumno/a desarrolle las destrezas y herramientas necesarias para el adecuado manejo de las emociones.
- Que el/la alumno/a descubra las características que cada uno posee, que lo hace diferente, y que esta comprensión sirva para desarrollar auto motivación en él/ella.

- Que el/la alumno/a desarrolle empatía y la capacidad de comprender las emociones de los demás.
- Que el/la alumno/a desarrolle el conocimiento y las estrategias necesarias para establecer relaciones sociales satisfactorias.
- Que el/la alumno/a genere interés en desarrollar la inteligencia emocional.

**3. Contenidos por Tema.** Las habilidades que conforman la inteligencia emocional según Goleman (2000) fueron desarrolladas como temas del programa de educación emocional, los cuales se desglosaron a su vez en subtemas. Sin embargo, por cuestiones de tiempo no se pudieron desarrollar los temas de Empatía y Relaciones Sociales, por esta razón no son descritos a continuación. Estos subtemas fueron elaborados con base a las investigaciones y las descripciones presentadas por el autor anteriormente descrito en sus libros *Inteligencia Emocional: por que es más importante que el cociente intelectual* (2000) y *Emociones destructivas: como comprenderlas y dominarlas* (2003). La presentación de cada tema se realizó con base a lo siguiente:

a. Auto-conocimiento: este tema fue presentado con base al Constructivismo, en donde se le expone al alumno el proceso de construcción del YO y de su identidad, se le exponen los factores que entran en juego en dicha construcción (factores sociales, históricos, personales y biológicos). Como argumenta Rodríguez Vega (Fernández y Rodríguez,2001):

<<la idea del self, como otras construcciones, se forma a través de la interacción social, dentro de contextos culturales particulares... los selfs se construyen socialmente a través del lenguaje y se mantiene a través de la narrativa. No pensamos en el self como si fuera una cosa dentro del individuo, sino como un proceso o actividad que ocurre entre las personas... Selfs diferentes aparecen en distintos contextos. Ninguno de estos self es más verdadero que el otro. Aunque si es cierto que presentaciones particulares del self son preferidas por personas determinadas dentro de culturas particulares. >>

Los conceptos utilizados para el desarrollo de los temas a continuación, pueden ser encontrados en el apéndice de “Factores”. Basados en lo anterior, los temas que se trataron en este apartado fueron los siguientes:

1) *¿Qué es el Yo?:* En este tema se trató el concepto de Yo o self, y los distintos componentes que se mezclan en su construcción. En este sentido se analizaron los componentes sociales y culturales como identidad étnica, ideas culturales propias del país, valores sociales, y diferencias perceptibles entre los distintos países, sociedades y culturas; los componentes históricos en donde se analizaron las características de la época en al que se vive y como esto influye en la construcción de la identidad; también se analizaron los componentes biológicos y su papel en dicha construcción y por ultimo se discutieron como las experiencias personales influyen en la construcción del Yo y la posterior percepción que se tiene de uno mismo.

2) *¿Qué es la felicidad? Felicidad vrs. Placer:* En este tema se trató de diferenciar la felicidad real con el placer. Esta es fue de las más importantes partes de esta sección ya que se trata de dar una perspectiva más amplia al concepto de felicidad. Se analizó como nuestro concepto de felicidad está muy ligado a los constructos culturales, que cada vez más están enmarcados dentro de una sociedad consumista, en donde el concepto de felicidad está ligado a los bienes materiales (dinero, casas, carros, etc.), placeres sensoriales (sexo, drogas, estética, etc.), a la fama y al poder. Se trató de dar una definición de felicidad que es presentada por S.S. el Dalai Lama en el libro *Emociones destructivas* de Daniel Goleman (2003), y es descrito en la lista de factores.

3) *La mente como la fuente de Felicidad:* Este tema al igual que el anterior, forma parte fundamental del programa, ya que presentó al estudiante una forma distinta de percibir la fuente de la felicidad. Se pretendió lograr que el estudiante comprenda que el placer que proviene de la fama, el poder, los bienes materiales y los placeres sensoriales no es duradero y que por ende no nos brinda la oportunidad de lograr una felicidad duradera a través de ellos. En contraposición a esto, se les presentó la idea de que la única forma de realmente encontrar felicidad y paz, es trabajando con su mundo interno, con su mente y espíritu. Se les demostró que esto no conlleva renunciar a los placeres que brinda felicidad momentánea, sino más bien conlleva un cambio de percepción de dichos placeres. En este sentido se trató de

que se den cuenta de que estos placeres son momentáneos, y en algunos casos más dañinos y peligrosos de lo que pueden proveer de felicidad.

4) *¿Por qué y para qué las emociones?:* Este tema presentó a los estudiantes el concepto de emoción, y el análisis de las distintas posturas y enfoques desde los que se ha estudiado a las emociones, así como su importancia en para la vida. Así mismo se analizaron los distintos tabúes que giran en torno a este tema (como el caso de que “los hombres no lloran”) y cómo estos pueden ser negativos para una vida mentalmente sana.

5) *Emoción vrs Razón:* este tema giró en torno a las diferencias y similitudes que existen entre la razón y la emoción, así como también en la interacción e interdependencia que hay entre estos dos fenómenos mentales. Se analizó qué es la razón, qué es la emoción, cómo se expresan cada una. Así mismo, se analizó la interacción e interdependencia que existe entre ambas, viendo como la emoción puede opacar la razón y como la razón puede así mismo controlar la emoción. Se utilizaron ejemplos documentados de cada caso, por ejemplo la matanza ocurrida en la escuela de Columbine, la vida de Mahatma Ghandi.

6) *Fuentes de placer:* Se analizaron cuáles pueden ser las distintas fuentes de placer. Este análisis se realizó a través de cuatro categorías esenciales que son: bienes materiales, placeres sensoriales, fama y poder o control. Se discutió cómo se perciben cada una de estas categorías, qué conceptos hemos construido con base a la influencia cultural y cómo y por qué razón éstas no son fuentes reales de felicidad duraderas. Este análisis se realizó con base a los temas que siguen en el programa, que son: la impermanencia, la interdependencia y la carencia de identidad sustancial. Estos temas son desarrollados con base la exposición de Gampopa (1079-1153), un monje budista, creador de las bases del Linaje Kagyu, una de las cuatro principales sub-escuelas de budismo tibetano.

7) *Impermanencia:* Este concepto se refiere a la ausencia de permanencia de todos los fenómenos, es decir, al hecho de que todo cambia y se transforma, que no hay nada que dure para siempre. En este sentido se analizó la impermanencia desde dos puntos esenciales, que son: a) la impermanencia de los fenómenos externos (el

clima, la materia, el cuerpo, el día y la noche, etc.) y b) la impermanencia de fenómenos internos (los pensamientos, las ideas, los conceptos, las emociones, etc.). Este tema tiene el objetivo de ayudar al estudiante a que comprenda que las cosas terminan, por lo que las fuentes de placer no son confiables a la hora de buscar felicidad a través de dichas fuentes. Así mismo, se les enseñó que las emociones y las percepciones cambian, esto con la finalidad de que puedan darse cuenta de que solidificar su identidad con base a algunos pocos eventos es perjudicial debido a que ésta cambia dependiendo de las situaciones sociales, al igual que las emociones.

8) *Interdependencia*: Este concepto se refiere al hecho de que cualquier cosa depende de causas, así como también depende de la relación que se mantenga con ese objeto para que exista de cierta forma para nosotros. En este sentido se analizó con base a dos fenómenos: a) las causas de surgimiento y b) la relación que se tiene con el objeto. En relación a las causas de surgimiento se discutió el hecho de que todas las cosas depende de causas para existir. En este sentido se analizaron las causas que crean a los objetos materiales y externos. Después se analizó que las cosas también dependen de la relación que se mantenga con el objeto. Esto ayudó a que se entienda la relatividad de los conceptos y los prejuicios que se tienen. Por ejemplo, se discutió que un amigo existe como tal cuando la relación se mantiene bien y no existe ningún problema entre ambos, pero que si en dado caso llegue a existir un problema muy grande, el mismo amigo se puede llegar a convertir en enemigo, y viceversa, la persona que es enemigo un día, puede llegar a ser un gran amigo otro día.

9) *Carencia de Identidad sustancial*: en este tema se analizó la relatividad de las cosas, a partir de las ideas del constructivismo (radical y social) y también con base a las ideas del budismo. Es decir, se discutió junto con el estudiante como, debido a que las cosas son impermanentes y que dependen de causas para existir, no puede haber algo que sea absoluto y permanente. Esto ayuda a que el estudiante genere un juicio crítico, que ya a partir de entender de que no existen verdades o realidades absolutas de las cosas, pueden comenzar a analizar la funcionalidad que poseen las cosas y así comenzar a tener un pensamiento crítico y a realizar una construcción de la realidad con base a este criterio. Es decir, ayuda a que generen una mentalidad flexible y crítica, que les permita generar las habilidades de reflexión,

análisis y discusión, tanto de los fenómenos materiales, sociales y culturales, como también de las ideas, prejuicios y constructos que ellos mismos poseen.

b. Conociendo las Emociones: en este tema se presentó al estudiante la información enfocada específicamente en las emociones. Este apartado buscó proveer a los estudiantes de la información esencial acerca de las emociones, como se desarrollan, que efectos tiene en nosotros, cual es la dinámica y como se mantienen, perpetúan y como controlarlas.

1) *¿Qué son las emociones?:* Este tema pretendió analizar el concepto de emoción, así como también las percepciones que los estudiantes tiene de ellas. Se presentó el concepto de emoción (ver apéndice factores) y se discutió su significado. Así mismo, se analizó el efecto que tiene las emociones en nuestra mente, se presentó la fisiología de la emoción utilizando imágenes del sistema nervioso. A partir de la revisión de la fisiología de las emociones, se presentó cómo es su dinámica y cómo es que puede llegar a dominar a la razón, cómo afecta al cuerpo con su acción hormonal y cómo generan los problemas de salud mental.

2) *¿Qué tipos de emociones hay (constructivas y destructivas):* Se realizó una distinción entre emociones destructivas (aquellas que traen problemas para uno mismo y para otros) y emociones constructivas (aquellas que traen beneficios para uno mismo y para otros). En este sentido se trató de hacer consciencia en los estudiantes acerca de la existencia de esta dicotomía emocional, con la finalidad de que puedan detectar con mayor facilidad el surgimiento de las emociones destructivas.

3) *¿Qué es el apego?:* en este tema se trabajó el concepto de apego, no presentado desde la postura psicológica, sino más bien utilizando la presentación budista de dicho concepto. Este concepto se presentó como <<la tendencia a sobre imponer cualidades positivas a algo que no las tiene y por ende generar aferramiento hacia dicho objeto>>. Esta presentación se utilizó para trabajar el aferramiento a ideas, pensamientos, emociones, placeres, etc., que al final se puede desarrollar en alguna situación negativa, como pasa en el caso de las adicciones. Así mismo, ayuda a entender cómo se generan las emociones a partir de los prejuicios positivos que

tenemos hacia las personas, objetos, ideas o circunstancias, y cómo poder trabajar aquellos que se han vuelto negativos.

4) *¿Qué es la aversión?*: Este tema, al igual que el anterior, se desarrolló a partir del concepto budista de aversión que es <<la tendencia a sobre imponer cualidades negativas a algo que no lo tiene, y por ende genera desagrado y deseo de evitar dicho objeto>>. Este concepto es lo opuesto al apego y ayuda entender como se generan las emociones a partir de los prejuicios negativos que poseemos hacia las personas, circunstancias, ideas u objetos y nos hacen evitarnos, distanciarnos, evadir o protegernos de dichos objetos, así mismo ayuda a encontrar las formas para trabajar con dichos problemas.

5) *Ira, enojo, celos, orgullo y otras emociones destructivas*: En este tema se analizaron las distintas emociones, cómo se desarrollan, con base a cuál de las concepciones anteriormente descritas (apego o aversión) se generan, cómo actúan, qué efectos tiene en nuestra mente y actuar, con positivas o negativas y como trabajarlas.

6) *Dinámica de las emociones*: En este tema se presentó la dinámica emocional. Es decir, cómo se generan las emociones con base a los prejuicios que se tiene de algo, como se mantiene en la mente y como actúan con base al monólogo interno y por último como cesan. Como evidencia de este hecho se presentaron los estudios realizados por Varela y Davidson (Goleman,2003), en donde se describe que las emociones tiene un período de <<surgimiento de la emoción>>, un período de <<mantenimiento>> de dicho estado emocional y por último existe un periodo de <<cesación>> de la emoción, así mismo se hizo hincapié en que las personas mentalmente más saludables son las que pueden dejar ir las emociones más rápidamente (Goleman,2003).

7) *Hábito emocional*: En este tema se presentó cómo las emociones pueden llegar a convertirse en un hábito. Se presentó el concepto de hábito y las distintas características que este tiene. Así mismo, se presentó el problema que puede desarrollarse a partir de los hábitos, retomando como ejemplo las adicciones. Se discute la importancia de ser consciente de las emociones y el peligro que puede existir si en dado caso se vuelven hábitos.

8) *Acción y reacción, ley de causa y efecto*: este tema se presentó desde la perspectiva budista, en donde se le conoce como Karma, y se refiere a que toda acción que llevemos a cabo con nuestro cuerpo, nuestro habla y nuestra mente tiene efectos en el futuro, y lo que vivimos hoy, ya sea felicidad o sufrimiento, son causas que nosotros mismos hemos puesto en marcha en el pasado. Este tema tuvo como objetivo generar la consciencia que cada persona es responsable de su vida, y por ende, generar la responsabilidad, valga la redundancia, en cada alumno de su propio bienestar material, físico, social y emocional.

c. Auto-motivación: Este tema se trabajó aplicando los temas anteriormente vistos al tema de la motivación. Se enfocó en desarrollar la motivación para trabajar con la vida emocional y mental para desarrollar una vida satisfactoria. En este sentido, se pretende desarrollar en los estudiantes el deseo de trabajar y desarrollarse no sólo para obtener los placeres que desean, sino para trabajar en su vida emocional y su salud mental, con base al entendimiento de la diferencia de la verdadera felicidad y los placeres sensoriales.

1) *Fuentes de placer vrs fuentes de felicidad*: Este tema se basó en el entendimiento de las diferencias entre ambos conceptos, pero ahora desde la óptica de reflexionar en torno a que es más importante en la vida, tomando en cuenta la impermanencia, la interdependencia y la carencia de identidad sustancial. En este sentido se retó a los estudiantes a analizar o reflexionar en torno al hecho que la verdadera felicidad sólo se encuentra en el desarrollo personal y no en la adquisición de placeres.

2) *La preciada vida humana*: Este fue otro de los temas expuestos a través de algunas ideas budistas. En este sentido se analizó lo que se conoce como la preciada vida humana que poseen dichos estudiantes. Para esto se analiza el hecho de que los estudiantes tienen todas sus facultades físicas, sensoriales y mentales completas. Además de esto, se reflexiona en torno a la gran oportunidad que tienen los estudiantes comparándola con la gran mayoría de la población mundial, en donde se pueden observa las diferencias estadísticamente significativas entre la población con acceso a recursos (educación, salud, seguridad, acceso a comodidades, etc.). El

objetivo fue hacer consciencia de la gran oportunidad que poseen los estudiantes, y que sería una gran pérdida desperdiciar esa oportunidad.

3) *Muerte e impermanencia*: Con base al tema anterior, se analizó la inevitabilidad de la muerte y la incertidumbre de su momento, así como también de resaltar la impermanencia de todas las cosas. Esto se realizó con el objetivo de generar la motivación de trabajar en el presente, en el aquí y ahora, con lo que se tiene y no desaprovechar cada instante que sirve para el desarrollo personal.

Estos temas fueron dosificados para que pudieran ser presentados a través de las 24 semanas hábiles de clases, en los tres bimestres que cursan los grados de bachillerato en donde será impartido el programa. La narración de cómo se realizó esta aplicación se desarrolla en la sección de Discusión.

En el caso del grupo de voluntarios al que se le impartió la técnica de meditación, se utilizaron dos períodos semanales, de los denominados “clubs”; en donde se explicó en uno de dichos periodos la técnica de desarrollo de concentración, y en el otro periodo se explicaron las técnicas contemplativas de desarrollo de “Visión Especial”, utilizando guías de contemplación analíticas desarrolladas a partir de los temas propuestos.

Debido a que el establecimiento educativo en donde se realizó esta investigación, ha asignado un puntaje a la asignatura de Valores (que en este caso será la asignatura que el programa sustituirá), el programa tuvo ciertas actividades que debieron ser realizadas por el alumno para llenar los requisitos académicos para aprobar el curso. Debido a esto se perdieron varios períodos hábiles de clase, lo cual afectó al desarrollo del programa ya estos períodos fueron menos de los que originalmente se habían planificado. Debido al hecho que debía existir una calificación para este curso planificaron las siguientes actividades con nota:

a) *Proyecto “diario de reflexiones”*: En este proyecto el/la Alumno/a debió llevar un diario en donde escribió las reflexiones que realizó con base a los temas desarrollados en clase. Estas reflexiones debieron llevar los conceptos expuestos en la

hoja de factores, entregada a ellos a principios de cada unidad y se debió hacer con base a la experiencia de vida de cada estudiante.

b) Tarea integrada: Esta modalidad de tareas fue implementada por el centro educativo, y tiene como finalidad que el alumno comprenda la relación que tiene todas las materias que estudia, a partir de un tema específico. El objetivo de esta tarea es que el/la alumno/a desarrolle la comprensión de la importancia que tiene todos los temas vistos en el aula para la vida diaria y cómo estos se pueden experimentar en ella.

c) Exámenes cortos: Los cuales se realizaron a través de la modalidad de ensayos, exámenes de preguntas directas y de respuestas múltiples, al igual que de desarrollo de temas.

d) Examen final: Se realizaron con la misma modalidad de preguntas que los exámenes cortos, sin embargo en este examen el alumno debió utilizar todos los conceptos presentados en la hoja de factores, además de relacionar todos los temas presentados durante el bimestre en el programa.

## H. Procedimiento

El programa se desarrolló a partir de los siguientes pasos:

1. Se seleccionó la muestra con base a las características de los grados del establecimiento educativo en donde fué impartido el Programa de Educación Emocional.

2. Se planificó el Programa para que toque los puntos esenciales dentro del tiempo establecido por las autoridades del colegio, que en el caso de esta investigación, el programa teórico se impartió en periodos de 50 minutos una vez por semana y el programa de meditación se impartió en períodos de 90 minutos también una vez por semana.

3. Se realizó la primera medición el día en que comenzó el programa, con la finalidad de obtener una medida del *Pensamiento Constructivo Global* como medida inicial para analizar los resultados finales del programa.

4. Se presentó el programa de Educación Emocional a los participantes.

5. Al mismo tiempo se implementó el programa de entrenamiento en técnicas de meditación a los participantes que aceptaron ser voluntarios para estar en dicho programa.

6. Al final del programa se realizó la última prueba (post-test) con la finalidad de obtener un nuevo índice del *Pensamiento Constructivo Global*, para así realizar el análisis estadístico los datos obtenidos, y contrastarlos con los datos iniciales para verificar si existen cambios entre el índice inicial y el índice final de dicha medida.

7. Se realizaron los análisis estadísticos ANOVA y prueba T de Studenta para grupos correlacionados, para verificar si existieron diferencias estadísticamente significativas entre e intra-grupos, esto con al finalidad de verificar la eficacia de los programas. En este análisis se tomaron en cuenta, tanto los datos obtenidos del índice de Pensamiento Constructivo Global, así como también de los datos del formulario de variables sociodemográficas, de percepción del programa y de la evaluación del maestro.

## ***I. Instrumentos de medición***

Los datos que fueron recopilados para realizar la evaluación de los resultados del programa de ecuación emocional, pertenecen a dos categorías: Datos cuantitativos y datos cualitativos.

Para la recopilación de los datos cuantitativos se utilizó el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI por sus siglas en ingles) realizado por S. Epstein, publicado por TEA Ediciones y estandarizado en España. Es un test jerárquicamente estructurado que brinda información en tres niveles (*Guillén, 2003*):

1. *Nivel general*: Consiste en una escala global que abarca elementos de otras escalas del CTI
2. *Nivel intermedio*: Compuesto de seis escalas principales que calibran las formas elementales de pensamiento constructivo o destructivo
3. *Nivel específico*: Consiste en las sub-escalas o facetas de las escalas que describen modos concretos de pensamiento constructivo o destructivo, v. gr., pensar positivamente, aferrarse a acontecimientos desafortunados, clasificar a las personas o los hechos de manera categórica, entre otras.

Las escalas evaluadas en el test fueron las siguientes (*Guillén, 2003*):

- *PCG, Pensamiento constructivo global*: Esta escala global es una medida bipolar que integra elementos sobre pensamiento constructivo y destructivo. Es una buena medida de la inteligencia experiencial y la inteligencia emocional. Los sujetos con altas puntuaciones tienen una estructura de pensamiento flexible, se aceptan bien a sí mismos y establecen relaciones interpersonales gratificantes. Correlaciona positivamente con casi todas las medidas de rendimiento y ajuste.
- *EMO, Emotividad*: Es la escala que más se relaciona con la global. Las personas con altas puntuaciones propenden menos al estrés y no se abaten con facilidad. Cuando surgen problemas piensan en solucionarlos de modo constructivo. Las facetas de esta escala son: autoestima (Aut), tolerancia a la frustración (Tol), impasibilidad (Imp) y capacidad de sobreponerse (Sob).
- *EFL, Eficacia*: Esta escala mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Los sujetos con elevadas puntuaciones son optimistas, entusiastas, enérgicos y fiables. Correlaciona positivamente con rendimiento académico en la Universidad. Las facetas de la escala son: pensamiento positivo (Pos), actividad (Act) y responsabilidad (Res).

- RIG, Rigidez: Las puntuaciones altas revelan que los sujetos ven el mundo sin matices. Tienden a las soluciones simplistas, a los prejuicios y a los estereotipos. Correlaciona significativamente con las medidas de ira, neuroticismo, introversión, depresión, escasa afabilidad, poca afectividad y, en menor grado, con baja inteligencia. Las facetas de rigidez son: extremismo (Ext), suspicacia (Sus) e intolerancia (Int).
- SUP, Pensamiento supersticioso: Mide el grado en que las personas poseen creencias extrañas que carecen de toda lógica. Se asocia con el pesimismo y la desesperanza. Los sujetos con altas puntuaciones se orientan más a defenderse de las amenazas que a conseguir resultados positivos. Carece de facetas.
- ESO, Pensamiento esotérico: Esta escala está destinada a calibrar el grado en que las personas creen en fenómenos extraños, mágicos y científicamente cuestionables, v. gr., fantasmas, encantamientos, astrología, buenos y malos agüeros, supersticiones convencionales, etc. Las facetas de esta escala son: creencias paranormales (Par) (por ejemplo, lectura de la mente, clarividencia), creencias irracionales (Irr) (v. gr., supersticiones convencionales, buenos y malos agüeros y astrología).
- ILU, Ilusión: Esta escala informa del grado en que una persona es optimista sin fundamento. Las puntuaciones altas reflejan tendencia a evitar realidades desagradables. Los optimistas ingenuos a menudo tienen una imagen de sí mismos poco realista. Las facetas de esta escala son: euforia (Euf), pensamiento estereotipado (Est) e ingenuidad (Ing).
- DES, VAL, Deseabilidad, Validez: Nos son escalas de personalidad, sino indicadores de la validez de los resultados. Las puntuaciones T superiores a 70 en deseabilidad e inferiores a 30 en validez anulan la aplicación del instrumento.

Para la recopilación de los datos cualitativos se utilizaron dos fuentes. La primera fue a través de un formulario con cual se obtuvo información de las características

sociodemográficas de la población bajo estudio, al igual que datos sobre la percepción que tiene los estudiantes acerca del programa en el que participaron.

La segunda herramienta que se utilizó es la evaluación que realizaron los estudiantes del catedrático que impartió el programa. Dicha evaluación se realiza a través de un programa desarrollado por [www.gaugeus.com](http://www.gaugeus.com), un software especializado en la evaluación de las fortalezas y debilidades de los catedráticos. Esta evaluación ayudara a observar si existieron características del propio catedrático, que pudieron haber influido en los efectos que el programa tuvo.

- Cuestionario de variables sociodemográficas y de percepción: las variables medidas fueron seleccionadas con base a los factores demográficos que inciden en la IE, presentadas en el marco teórico de este documento. En este sentido se obtuvo información a cerca del nivel educativo de los padres, nivel socio-económico, e ingreso familiar. Así mismo se recopilaron datos acerca de cómo percibían los estudiantes el programa de educación emocional, al igual que la percepción que tuvieron los voluntarios del grupo de meditación de dicha técnica. Con los datos recaudados en esta evaluación se pretende obtener información acerca de variables que nos puedan ayudar a realizar un mejor análisis de los efectos del programa (ver apéndice encuesta a estudiantes).
- Evaluación de Catedráticos: la evaluación de catedráticos es realizada en el colegio por medio de la aplicación de red "www.gaugeus.com", el cual provee como servicio un avanzado sistema de retroalimentación para instituciones educativas que incluye la evaluación de catedráticos. La encuesta comienza preguntándole al alumno las cualidades que considera conforman a un catedrático ideal. El alumno escoge cinco cualidades entre las siguientes: Señala los errores de las tareas (1), utiliza el texto asignado (2), respeta las opiniones (3), resuelve posteriormente el examen (4), prepara su clase (5), trata a todos por igual (6), mantiene la disciplina (7), explica claramente el contenido (8), expone ordenadamente (9), estimula la participación (10), da ejemplos (11), devuelve los exámenes cortos corregidos oportunamente (12), da facilidad de comunicación (13), cumple con lo ofrecido (14), tiene conocimiento del curso (15), califica procedimientos (16), aprovecha todo el periodo (17), utiliza vocabulario adecuado

(18). Una vez se ha identificado lo que es relevante e importante para el alumno, éste selecciona para cada catedrático lo que considera sus fortalezas y debilidades. Aquí se identifica según la percepción del alumno lo que el maestro debe mejorar y aprovechar. Estos datos se tabulan en una gráfica que muestra para cada característica (ya ordenada de mas a menos importante) el número de alumnos que la consideró una fortaleza, el número de alumnos que la consideró una debilidad, y su diferencia (que idealmente debería de ser un numero positivo). De un vistazo se puede ver si el maestro tiene o necesita lo más importante según los alumnos para luego poder aplicar medidas correctivas. Adicionalmente, esta información se utiliza para producir una cifra llamada "índice de satisfacción" que representa la suma ponderada de esta diferencia. El índice de satisfacción se utiliza para contextualizar a un catedrático dentro del cuerpo docente, así como cuantificar su mejora a través del tiempo.

## **J. Análisis de resultados**

El análisis de los datos se realizó a través de dos métodos de análisis estadístico. El primer análisis realizado fue una prueba de ANOVA con los resultados pre-test, y posteriormente se realizó con los resultados post-test, con la finalidad de encontrar si existe diferencia estadísticamente significativa entre-grupos de cada uno de los grupos participantes en el estudio. Esta prueba nos ayuda a encontrar diferencias entre los grupos participantes en cada una de las mediciones, lo cual ayuda a entender mejor los efectos que puede llegar a tener el programa en cada uno de los grupos.

Además de la prueba ANOVA, se realizó una prueba T de Student para grupos correlacionados, con la finalidad de obtener información acerca de si existió una diferencia estadísticamente significativa intra-grupo de cada uno de los grupos participantes en el estudio. Esta prueba es la que nos ayudó a aceptar las hipótesis planteadas.

## **K. Limitaciones de la investigación**

La investigación que se llevó a cabo con una población con características particulares, así mismo, la implementación del programa tuvo algunas limitantes que influyeron en los resultados del estudio. Estos factores limitantes provienen de las características de la muestra así como de los aspectos técnicos y estratégicos de la implementación del programa. Entre dichos factores se pueden mencionar:

- La muestra esta compuesta por estudiantes de nivel socio-económico medio-alto, por lo que los resultados no pueden ser generalizados a toda la población.
- Los grupos muestrales no son homogéneos en la cantidad de participantes. Esto es debido a la variación de los alumnos inscritos en cada una de las carreras de bachillerato.
- La implementación de la técnica práctica de meditación se llevó a cabo a través de un programa de participación voluntaria, por lo que estuvo sujeto a una eventual dimisión de los participantes.
- Las condiciones del lugar que el establecimiento educativo asignó para el programa de meditación no fueron las óptimas para desarrollar una práctica eficaz de este tipo de técnicas. Esto se debe a que el establecimiento no cuenta con las instalaciones idóneas para dicha práctica.
- No se contó con material de apoyo para el programa (libro de texto, libro de trabajo, etc.), ya que el programa será elaborado por el propio investigador y no contó con el tiempo necesario para desarrollar dicho material.

## IV. RESULTADOS

Con la finalidad de conocer los efectos del programa de Educación Emocional desarrollado e implementado en el centro educativo, se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos, con los que se pretende tener una evaluación más completa del programa.

### A. Presentación y análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos se obtuvieron a través de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Pensamiento Constructivo (CTI), de donde se utilizó para el análisis estadístico el índice de Pensamiento Constructivo Global (PCG).

Los valores de las puntuaciones brutas del pre-test indican que, tanto los grupos experimentales, como el grupo control tiene una media muy similar (como se observa en la grafica 1), al aplicar la prueba ANOVA para encontrar una varianza entre las puntuaciones del pre-test entre los grupos se encontró que no existía diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones de los grupos. Estos datos se muestran en el cuadro 1.

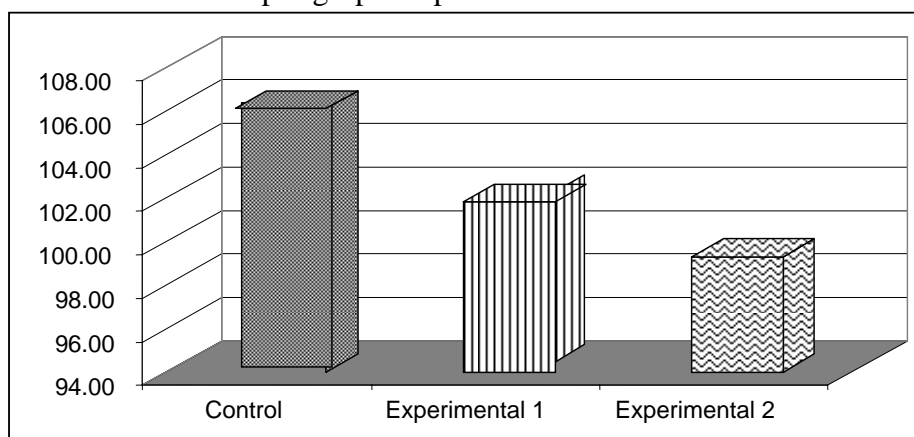
CUADRO 1

Descripción de los puntajes medios obtenidos por cada grupo, así como también del análisis de varianza del pre-test.

	Control	Experimental 1	Experimental 2		
Media	106.11	101.83	99.31		
Desviación estándar	9.30	12.47	10.77		
<b>ANÁLISIS DE VARIANZA</b>					
	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>df</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	376.570	2	188.285	1.657	3.225
Dentro de los grupos	4656.225	41	113.566		

El análisis ANOVA se realizó tomando como variables independientes a los grupos control y experimental 1 y 2, y como variable dependiente los puntajes obtenidos en el pre-test. De acuerdo con este análisis se obtuvo una  $f(2,41)= 1.657$  con una  $p= 3.225$  lo que indica que no existen diferencia entre los grupos en relación a los puntajes obtenidos en dicha medición. Esta medición se realizó con el objetivo de obtener un indicador que demuestre si existen cambios entre los grupos.

Gráfica 1  
Media de puntajes obtenidos  
por grupo en primera medición



La segunda medición se realizó al terminar el programa, con un tiempo entre mediciones de seis meses. Con estos datos se realizó de nuevo una prueba ANOVA con la finalidad de observar si existía una diferencia entre las puntuaciones pre-test obtenidas por los grupos. Los datos obtenidos en la prueba pre-test se muestran en el cuadro 2 que se presenta a continuación:

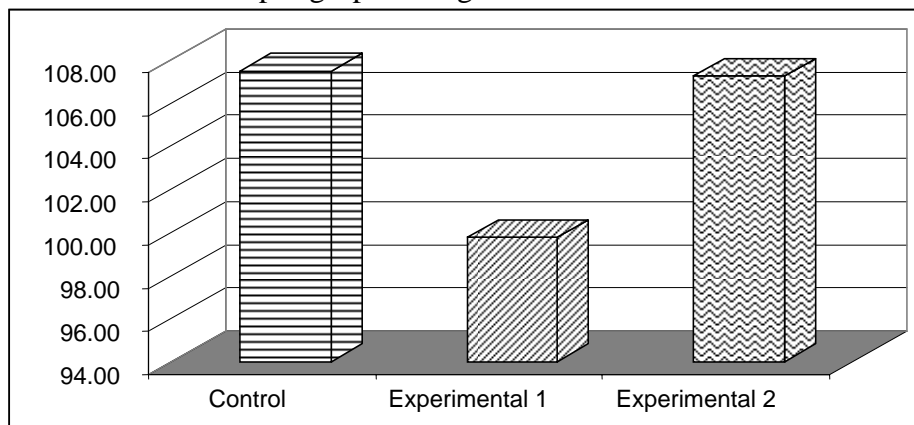
CUADRO 2:

Descripción de los puntajes medios obtenidos por cada grupo, así como también del análisis de varianza del post-test.

	Control	Experimental 1	Experimental 2		
Media	107.47	99.75	107.23		
Desviación estándar	10.74	23.75	11.19		
<b>ANÁLISIS DE VARIANZA</b>					
	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>df</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	464.298	2	232.149	0.957	3.225
Dentro de los grupos	9942.67	41	242.5043		

Los datos nos demuestran que aunque existió una variación en las medias de los puntajes obtenidos por los grupos en esta medición (gráfica 2), en el análisis ANOVA se obtuvo una  $f(2,41)= 0.957$  con una  $p= 3.225$ , con lo que podemos afirmar que no existe diferencia entre las puntuaciones obtenidas por los grupos.

Gráfica 2  
Media de puntajes obtenidos  
por grupo en segunda medición



Los datos obtenidos con anterioridad nos muestran que entre los grupos, en cada una de las mediciones, no existe diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas, sin embargo no nos permiten observar si se realizó un cambio intra-grupo en cada una de las mediciones. Por esta razón se realizó un análisis de Prueba T de Student para grupos correlacionados. Esta prueba nos permitirá obtener los datos para evidenciar si existió dicho cambio.

El análisis de la prueba T se realizó con cada uno de los grupos por separado, con lo que se obtuvo datos que evidencian si existió o no cambio en cada grupo. Los datos obtenidos para cada grupo se muestran en el cuadro 3.

CUADRO 3

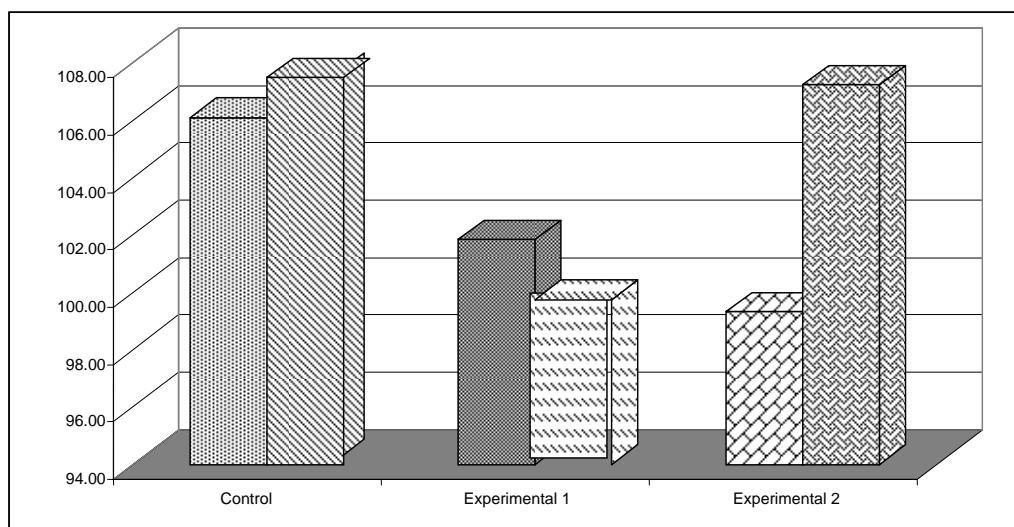
Descripción de los punteos T obtenidos por cada grupo

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas			
	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
Grupo 1	0.993	18	1.734
Grupo 2	0.276	11	1.795
Grupo 3	4.311	12	1.782

Evaluando los datos presentados anteriormente podemos observar que en dos de los tres grupos muestrales, no existió diferencia estadísticamente significativa. En el grupo 1 (grupo control) obtuvimos una  $t(18)= 0.993$  con una  $p= 1.734$ , y en el grupo 2 (grupo experimental 1) obtuvimos una  $t(11)= 0.276$  con una  $p= 1.795$  con lo que podemos concluir que en ambos grupos no existió una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones.

Sin embargo, del análisis realizado al grupo 3 (grupo experimental 2) se obtuvieron una  $t(12)= 4.311$  con una  $p= 1.782$ , evidenciando una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones (ver gráfica 3). Estos datos nos ayudan a concluir que en dicho grupo si existió un cambio en las puntuaciones del índice de Pensamiento Constructivo Global entre la primera y la segunda medición.

Gráfica 3  
Comparación de los puntajes medios obtenidos por los tres grupos en las mediciones pre/post-tes.



Ahora bien, como parte de los objetivos se encontraba identificar si existía alguna diferencia en los puntajes de los alumnos que pertenecen al grupo 3 que participaron como voluntarios en el grupo de meditación, así como también si existe diferencia entre dichos alumnos y el resto de la clase.

Con la finalidad de observar si existió diferencia en las mediciones pre y post-test de los estudiantes que participaron en el grupo de meditación (grupo 4), y los que no participaron en dicho, se realizó una prueba T para grupos correlacionados, cuyos resultados se presentan en el cuadro 4.

CUADRO 4

Descripción de puntuaciones T obtenidas en grupo experimental 2.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas			
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupo no participante	2.322	6	1.943
Grupo participante	5.643	5	2.015

Del análisis realizado se obtuvieron datos que muestran que en ambos grupos existió un cambio significativo. Del grupo que no participó en el programa de meditación se obtuvo una  $t(6) = 2.322$  con una  $p = 1.943$ , y del grupo que participó en el entrenamiento con técnicas de meditación se obtuvo una  $t(5) = 5.643$  con una  $p = 2.015$ . Estos datos no permiten concluir que si existe una diferencia significativa entre los datos obtenidos en ambas mediciones. Sin embargo, para obtener datos que permitan corroborar o rechazar la hipótesis 2, se realizó un análisis ANOVA con al finalidad de observar si la diferencia que presentan ambos grupos es significativa. Los datos obtenidos de dicho análisis se presentan en el cuadro 5.

CUADRO 5

Descripción de analisis de varianza post-test en grupo experimental 2

ANÁLISIS DE VARIANZA					
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>df</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	1.760	1	1.760	0.0129	4.844
Dentro de los grupos	1500.547	11	136.413		

Los datos obtenidos anteriormente, nos presentan una  $f(1,11) = 0.0129$  con una  $p = 4.844$ , lo que nos permite afirmar que no existe una diferencia significativa entre el grupo de alumnos que participaron en el entrenamiento con técnicas de meditación y los que no participaron en dicho entrenamiento.

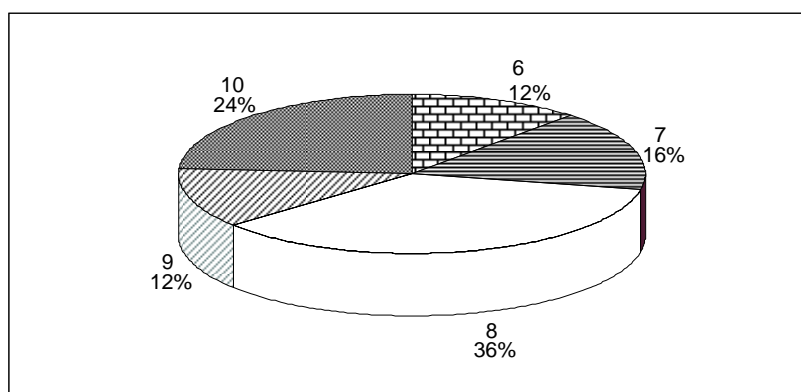
## B. Presentación y análisis de datos cualitativos

La efectividad del programa fue evaluada a partir de aspectos tanto cuantitativos, como cualitativos. En esta sección se presentaran los datos cualitativos obtenidos a partir de la encuesta de calificación del programa por parte de los estudiantes (Ver apéndice Encuesta). Los datos obtenidos a través de dicha encuesta son de importancia fundamental ya que demuestran la opinión personal de cada uno de los estudiantes participantes.

Los datos presentados a continuación, son importantes para un investigador debido a que a partir de ellos se evalúan aspectos, tanto técnicos como metodológicos, que ayudan a desarrollar los cambios necesarios para que el programa pueda irse modificando para cumplir con las necesidades, tanto educativas como personales del alumno. Esto ayudará a diseñar un programa más efectivo.

Uno de los datos más importantes que se deseaban obtener era la percepción que el alumno tenía del programa. Dicha percepción se obtuvo con base a una evaluación subjetiva que los alumnos realizaron del programa en general. Esta evaluación se realizó a través de pedir a los alumnos que evalúen el programa a partir de una escala de 1 a 10 (siendo diez la mayor calificación posible), para la cual se tomó en cuenta la calificación de ambos grupos experimentales. Los datos de la evaluación se presentan en la gráfica 4.

Gráfica 4  
Puntajes obtenidos en la evaluación  
del programa por parte de los alumnos.



Según los datos presentados anteriormente un 12% de los estudiantes calificó el programa con 6 puntos, un 16% con 7 puntos, un 36% con 8 puntos, un 12% con 9 puntos y un 24% con 10 puntos. Estos datos muestran que el programa fue del agrado de los estudiantes. Esto es significativo, tomando en cuenta de que la metodología y los temas tratados son presentados desde una óptica relativamente nueva, en relación a los programas que se desarrollan normalmente en el colegio.

Así mismo, la encuesta contenía una serie de preguntas cuyo objetivo fundamental era obtener datos más específicos de la percepción que los estudiantes tienen sobre el programa. Las preguntas se dirigían a 7 áreas específicas, que proporcionarían información que ayudaría a entender la percepción de los alumnos, así como también serían utilizados para realizar un análisis posterior de los resultados cuantitativos obtenidos. Las preguntas son las siguientes:

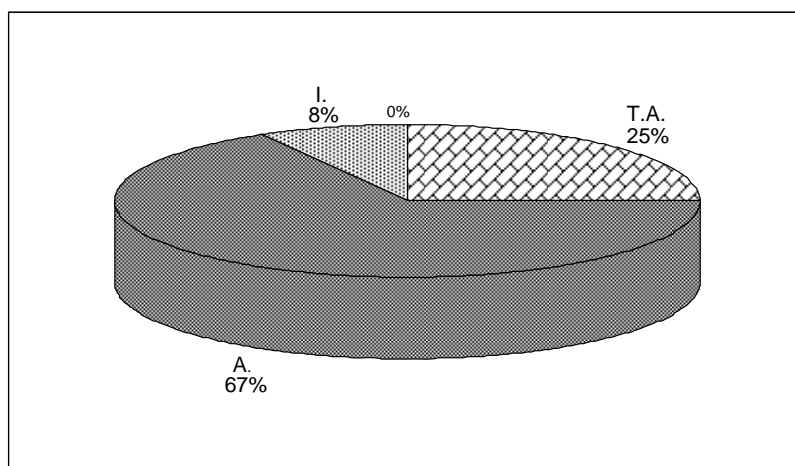
1. ¿Le pareció interesante el programa?
2. ¿Considera que el contenido del curso es aplicable a la vida emocional?
3. ¿La información que recibió durante el curso le ha ayudado de alguna forma?
4. ¿El programa respondió a sus necesidades?
5. ¿El contenido del curso le ayudó en su vida emocional?
6. ¿Cree que el tiempo que se dedicó al curso fue suficiente?
7. ¿A su criterio, los temas tratados durante el curso están relacionados con los objetivos del programa?

Las respuestas a dichas preguntas se realizaron a travez de una escala de percepción en donde se les presenta con cinco diferentes opciones de respuesta, que son:

- a. T.A: totalmente de acuerdo.
- b. A: de acuerdo.
- c. I: indiferente.
- d. D: en desacuerdo.
- e. T.D: totalmente en desacuerdo.

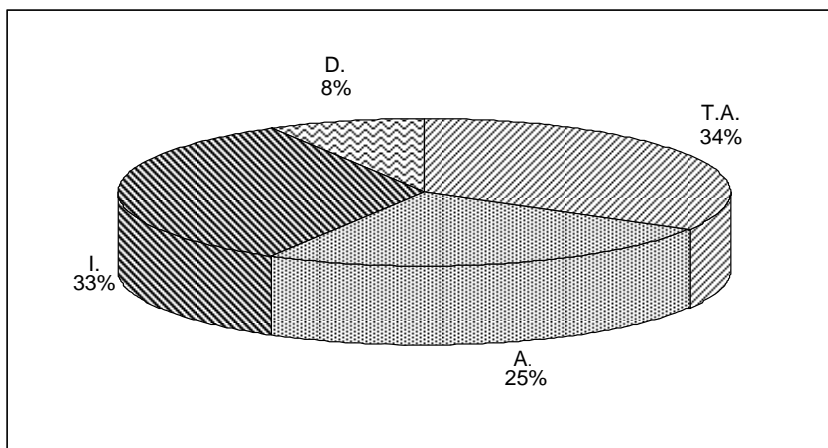
Esta encuesta fue presentada a cada uno de los estudiantes participantes en el programa, en las distintas aulas en donde se impartió. Estos datos también ayudan a entender las diferencias que se dieron en los análisis cuantitativos hechos en cada grupo. Las respuestas obtenidas en Quinto Bachillerato en Computación a cada una de las preguntas de dicha encuesta se presentan a continuación:

Gráfica 5  
Pregunta 1:  
¿Le pareció interesante el programa?



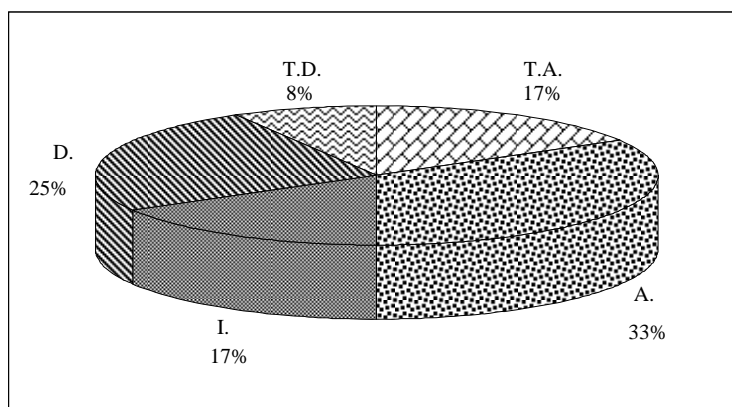
Como se puede observar un 8% de los estudiantes encuestados respondió que le era indiferente, un 67% dijo estar de acuerdo y un 25% que está totalmente de Acuerdo.

Gráfica 6  
Pregunta 2:  
¿Considera que el contenido del curso es aplicable a la vida emocional?.



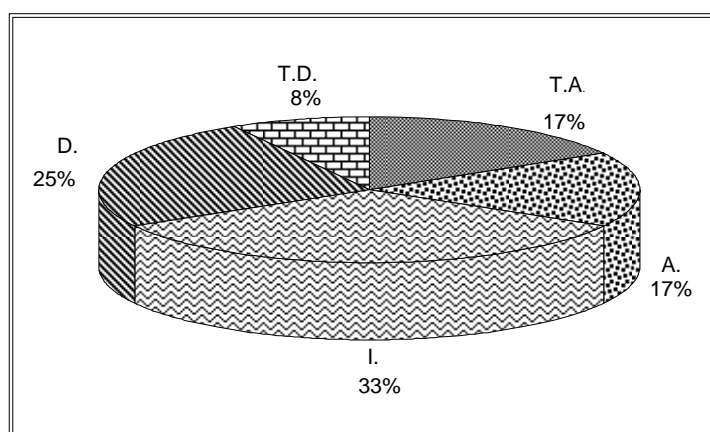
Como se puede observar un 8% de los alumnos contestó que está en desacuerdo, un 33% es indiferente, un 25% contestó estar de acuerdo y un 34% está totalmente de acuerdo con la pregunta.

Gráfica 7  
Pregunta 3:  
¿La información que recibió durante el curso  
le ha ayudado de alguna forma?



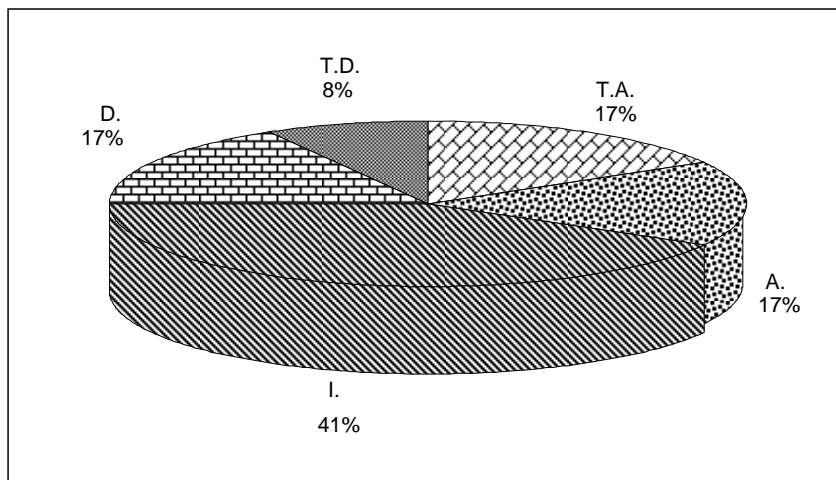
Con relación a esta pregunta un 8% de los encuestados está totalmente en desacuerdo, un 25% está en desacuerdo, un 17% es indiferente, un 33% está de acuerdo y un 17% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 8  
Pregunta 4:  
¿El programa respondió a sus necesidades?



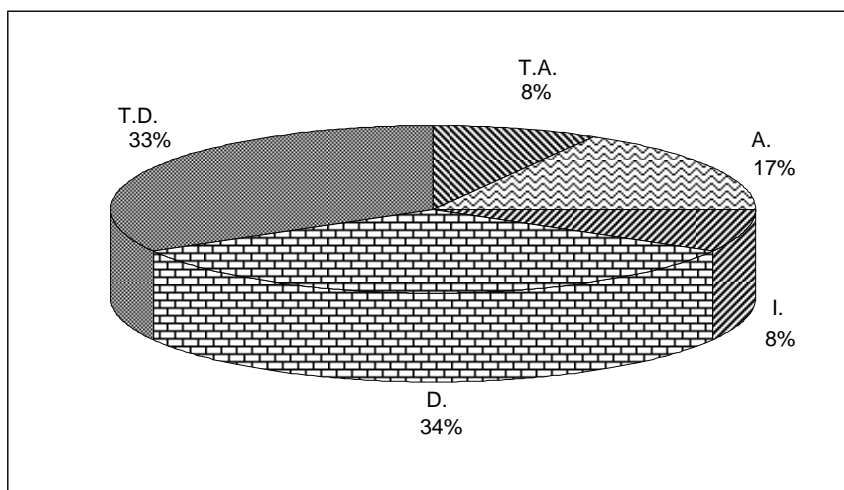
Podemos observar que un 8% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo, un 29% está en desacuerdo, un 33% es indiferente, un 17% está de acuerdo y un 17% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 9  
Pregunta 5:  
¿El contenido del curso le ayudó en su vida emocional?



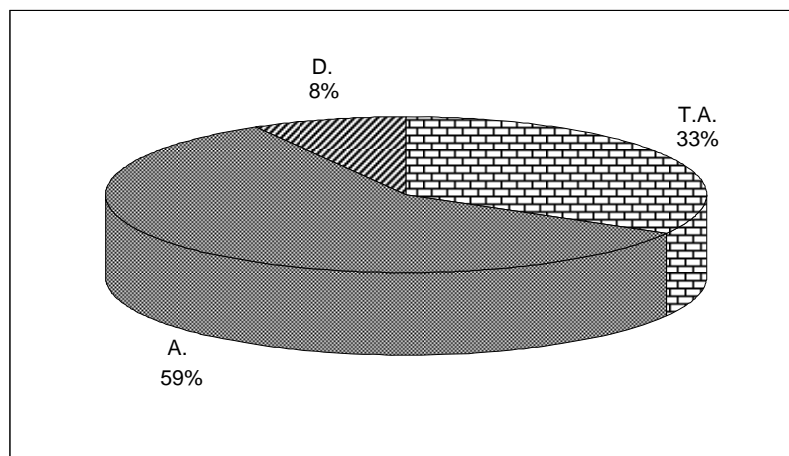
Según estos datos podemos ver que el 8% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo, un 17% está en desacuerdo, un 41% es indiferente, un 17% está de acuerdo y un 17% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 10  
Pregunta 6:  
¿Cree que el tiempo que se dedicó al curso fue suficiente?



Con estos datos podemos observar que un 33% de los alumnos están totalmente en desacuerdo, un 33% está en desacuerdo, un 8% es indiferente, un 17% está de acuerdo y un 8% está totalmente de acuerdo.

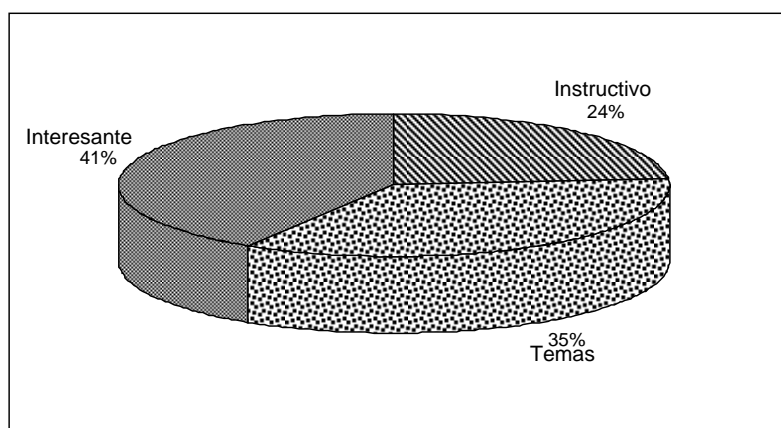
Gráfica 11  
Pregunta 7:  
¿A su criterio, los temas tratados durante  
el curso están relacionados con los objetivos del programa?



Con relación a esta pregunta se puede observar que el 8% de los estudiantes está en desacuerdo, el 59% está de acuerdo y el 33% está totalmente de acuerdo.

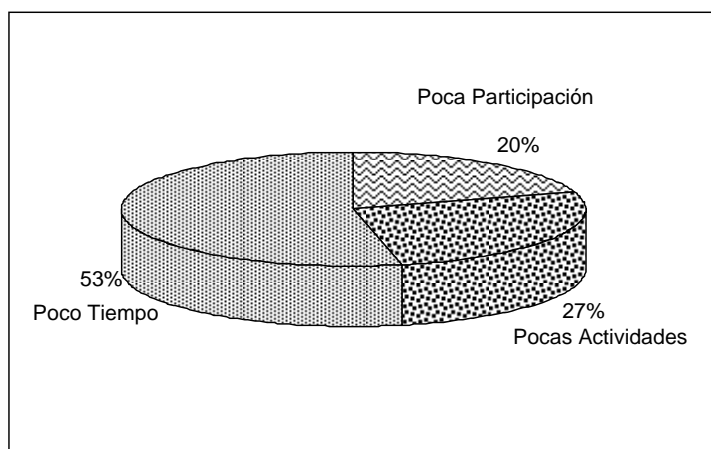
Así mismo se obtuvieron datos acerca de cuales percibe este grupo que fueron las fortalezas y debilidades del programa. Los datos se muestran a continuación.

Gráfica 12  
Pregunta:  
Mencione tres fortalezas del Programa



Como se observa las respuestas indicaban que un 24% de las fortalezas giran en torno que el programa fue instructivo, un 35% a los temas tratados en el programa y un 41% en torno a que el programa les pareció interesante.

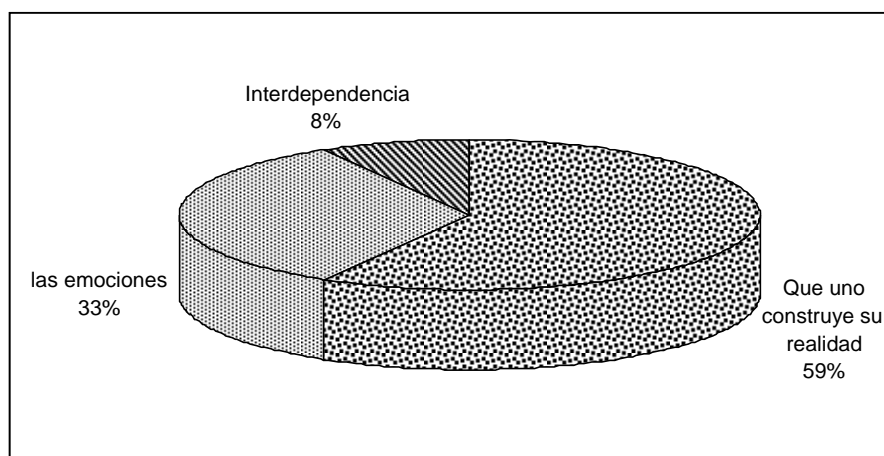
Gráfica 13  
Pregunta:  
Mencione tres debilidades del Programa



Como se observa en la gráfica 13, las respuestas indican que un 20% de las debilidades giró en torno a la poca participación que tuvieron los estudiantes, un 27% a las pocas actividades que se tenían en la clase y el 53% restante en torno al poco tiempo que se tuvo para la clase.

Además de esto se pretendía obtener información con respecto a los temas que más interesaron a los participantes. Para esto también se empleó la encuesta para recaudar la información. Los resultados se presentan en la gráfica a continuación

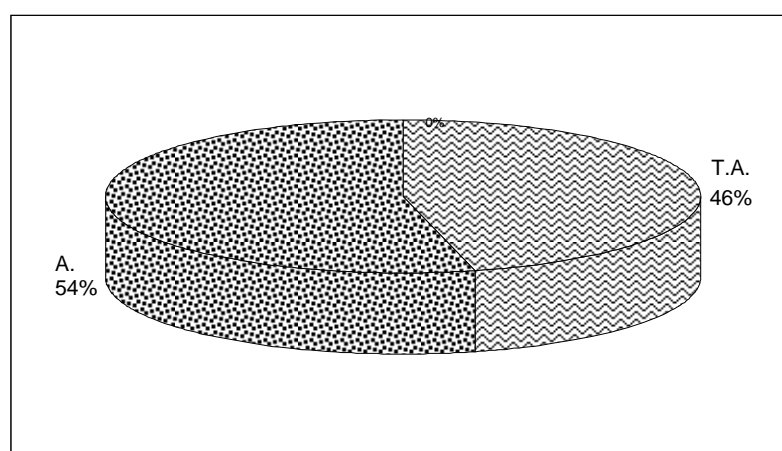
Gráfica 14  
Pregunta:  
¿Qué tema les pareció más interesante?



En esta gráfica se observa que el 8% de los estudiantes se interesaron por el tema de la interdependencia, 33% por los temas relacionados con emociones y el 59% se interesaron por los temas que indican que uno construye su realidad. Esta es la percepción de los estudiantes de bachillerato en Computación en relación al programa.

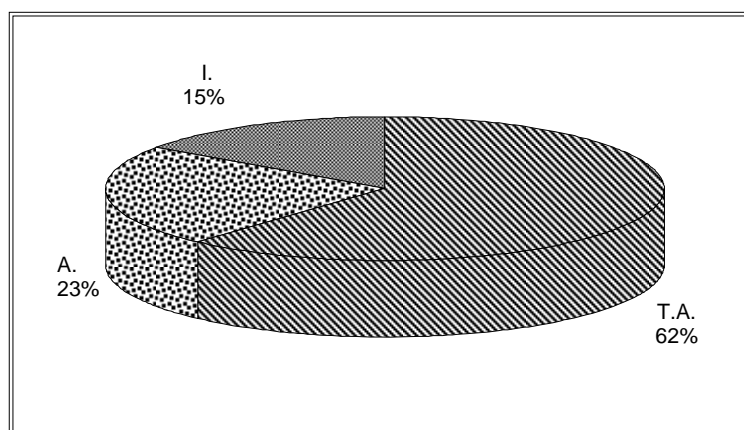
A continuación se presentan las gráficas de las respuestas del grupo de estudiantes de quinto bachillerato en Mercadotecnia y Publicidad.

Gráfica 15  
Pregunta 1:  
¿Le pareció interesante el programa?



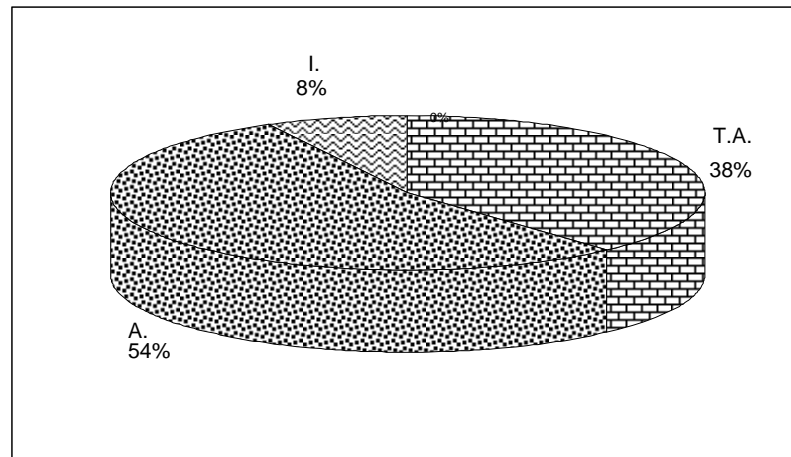
Esta gráfica muestra que el 54% de los estudiantes participantes en el programa están de acuerdo y el 46% están totalmente de acuerdo.

Gráfica 16  
Pregunta 2:  
¿Considera que el contenido del curso es aplicable a la vida emocional?



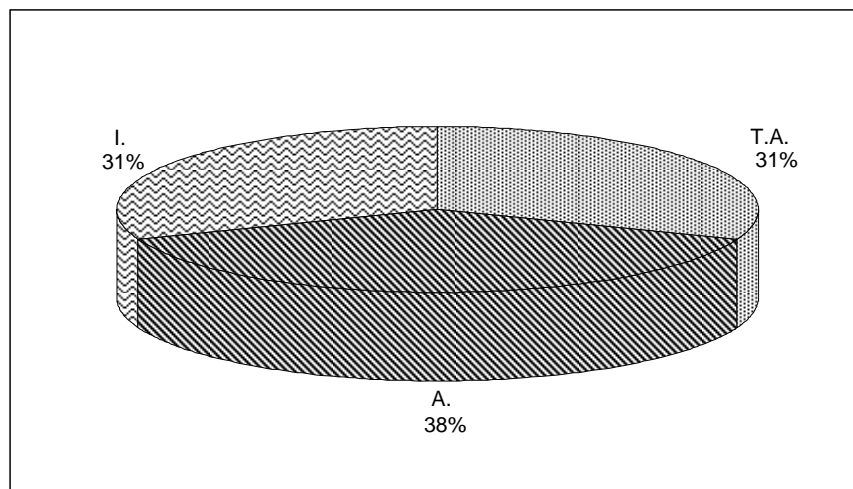
Esta gráfica muestra que con relación a la segunda pregunta el 15% de los estudiantes es indiferente, el 23% está de acuerdo y el 62% de los participantes está totalmente de acuerdo.

Gráfica 17  
Pregunta 3:  
¿La información que recibió durante el curso  
le ha ayudado de alguna forma?



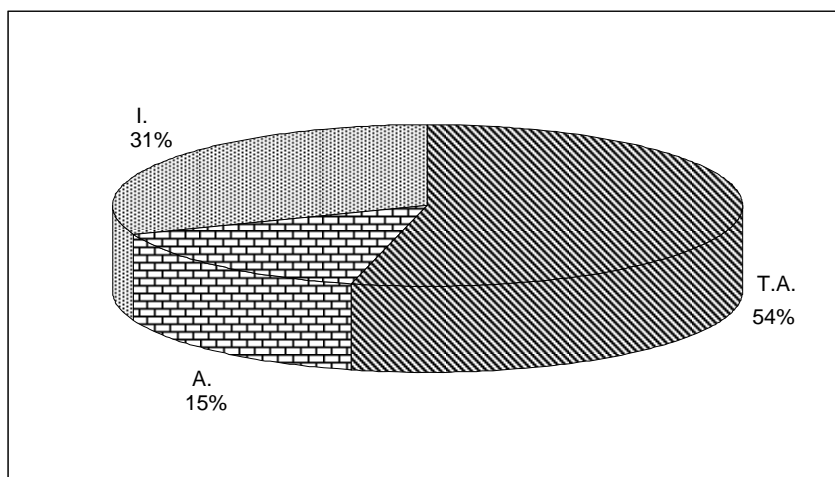
Las respuestas a la pregunta 3 muestran que el 8% de los estudiantes es indiferente, el 54% está de acuerdo y el 39% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 18  
Pregunta 4:  
¿El programa respondió a sus necesidades?



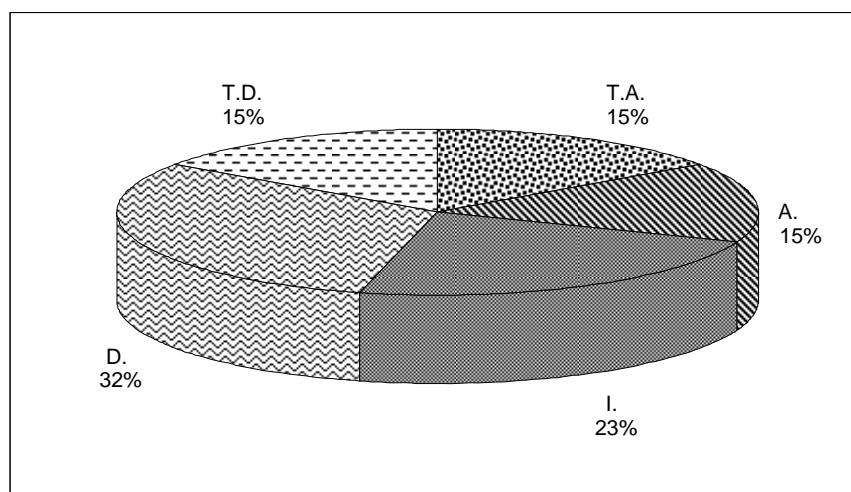
Los resultados obtenidos en esta pregunta muestran que el 21% de los alumnos es indiferente, el 38% está de acuerdo, y el 31% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 19  
Pregunta 5:  
¿El contenido del curso le ayudó en su vida emocional?



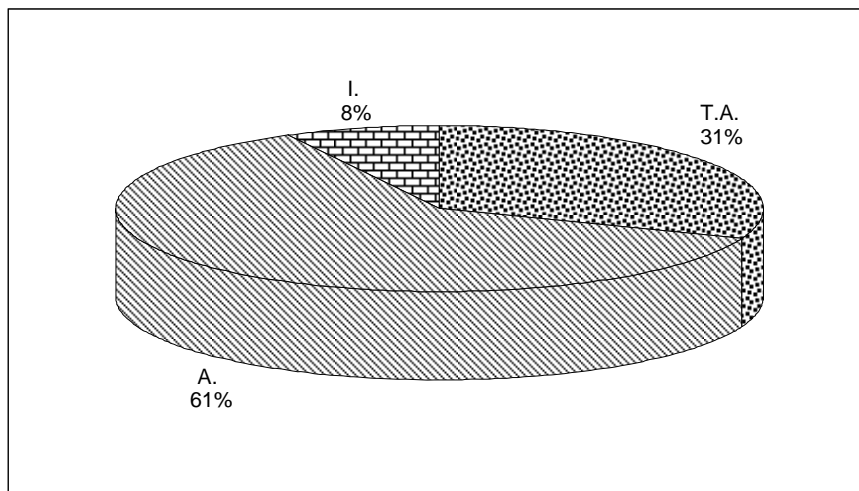
Esta gráfica demuestra que el 21% de los estudiantes es indiferente, el 15% está de acuerdo y el 54% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 20  
Pregunta 6:  
¿Cree que el tiempo que se dedicó al curso fue suficiente?



Se puede observar que según estos datos el 15% de los estudiantes están totalmente en desacuerdo, el 32% están en desacuerdo, el 23% están indiferentes, el 15% está de acuerdo y el 15% está totalmente de acuerdo.

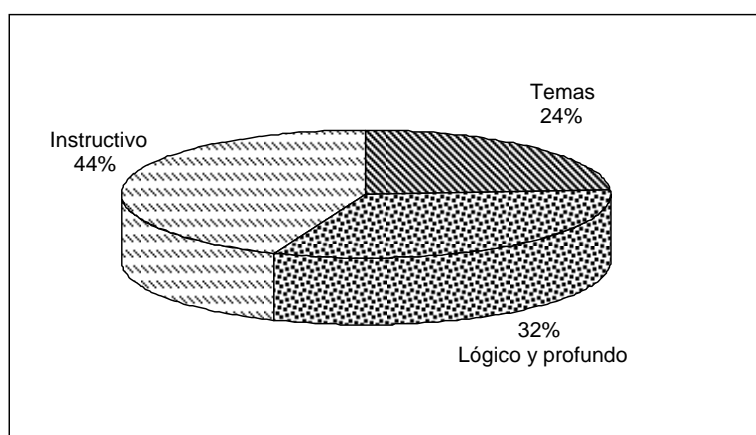
Gráfica 21  
 Pregunta 7:  
 A su criterio, ¿los temas tratados durante  
 el curso están relacionados con los objetivos del programa?



Los datos de esta gráfica muestran que el 8% de los estudiantes es indiferente, el 61% de los estudiantes está de acuerdo y el 31% está totalmente de acuerdo.

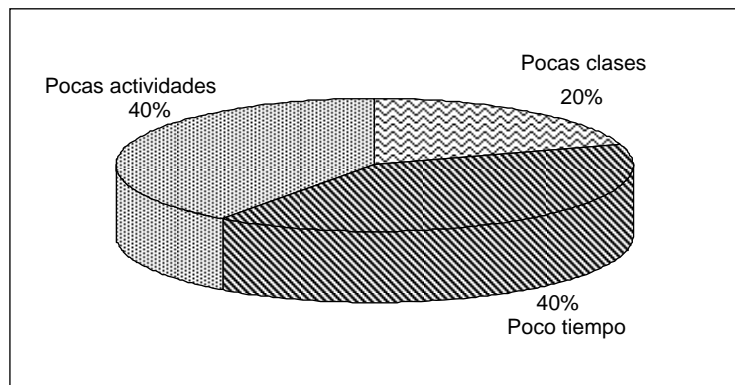
Así mismo, los datos acerca de cuales fortalezas y debilidades percibe este grupo muestran a continuación.

Gráfica 22  
 Pregunta:  
 Mencione tres fortalezas del Programa



Las respuestas indican que un 24% de las fortalezas giran en torno a los temas tratados, un 32% al aspecto lógico y profundo del programa y un 44% en torno a lo instructivo que resulto el programa.

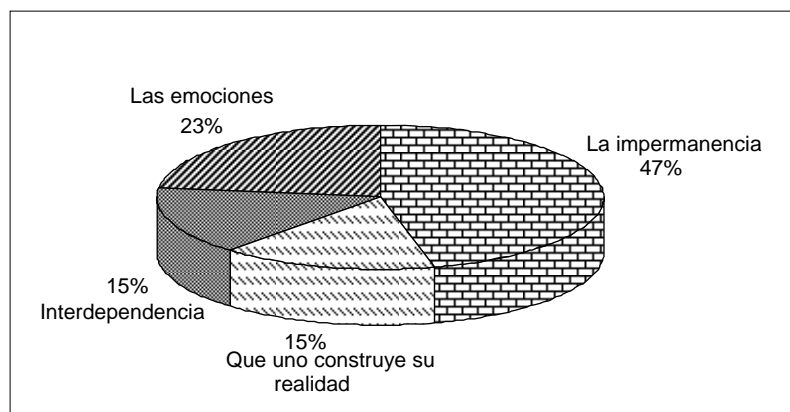
Gráfica 23  
Pregunta:  
Mencione tres debilidades del Programa



Como se observa en la gráfica 21, las respuestas indican que un 20% de las debilidades gira en torno a la poca cantidad de clases recibida, un 40% al poco tiempo que se tenía para la clase y el 40% restante en torno a las pocas actividades que se realizaron en la clase.

Además de esto las respuestas de los estudiantes en torno a qué temas les interesaron más se presenta en la gráfica 20, a continuación.

Gráfica 24  
Pregunta 1:  
¿Qué tema les pareció más interesante?



En las respuestas de los participantes en este grupo se puede ver que el 47% se interesó por el tema de la impermanencia, el 15% por el hecho de que uno construye su realidad, otro 15% por la interdependencia y el 23% final por temas relacionados con las emociones.

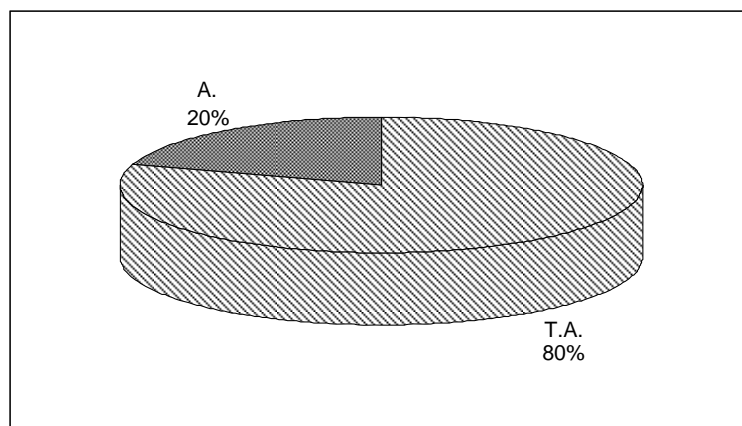
Se puede notar que existe una diferencia entre las respuestas presentadas por el grupo experimental 1 y el grupo experimental 2.

Sin embargo, para el estudio también es importante obtener información cualitativa acerca del programa de entrenamiento en las técnicas de meditación. Para obtener dicha información se realizó una encuesta a los participantes del programa de entrenamiento con las siguientes preguntas:

1. ¿Les gustó el curso de meditación?
2. ¿La ha puesto en práctica fuera del club de meditación?
3. ¿Ha sentido algún cambio en su vida que pueda atribuírselo a la práctica meditación?
4. ¿Considera que es positivo enseñar estas técnicas de meditación en el colegio?
5. ¿Considera que estas técnicas de meditación las podría poner en práctica cualquier estudiante?
6. ¿Cree que el tiempo que se dedicó al club fue el adecuado?

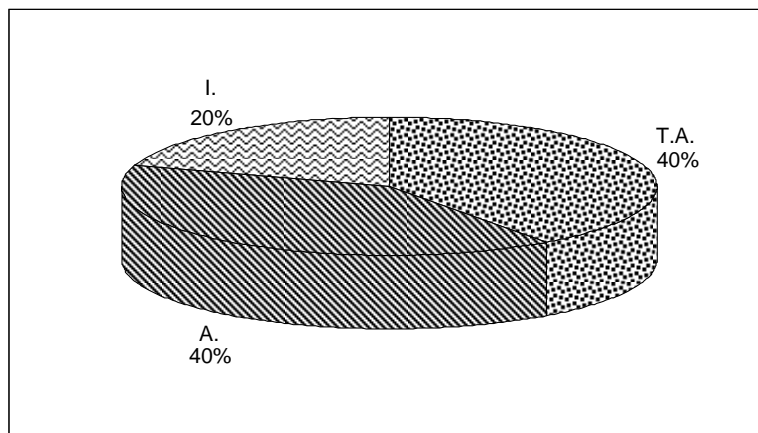
Para obtener respuestas se presentó la misma modalidad de opciones que la encuesta anterior. Los resultados muestran que el 100% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en las preguntas uno, dos, tres y cuatro. Las respuestas a las preguntas cinco y seis se presentan a continuación.

Gráfica 25  
Pregunta 5:  
¿Considera que estas técnicas de meditación  
las podría poner en práctica cualquier estudiante?



Se puede observar que el 20% de los estudiantes está de acuerdo, mientras que el 80% está totalmente de acuerdo.

Gráfica 26  
Pregunta 6:  
¿Cree que el tiempo que se dedicó al club fue el adecuado?

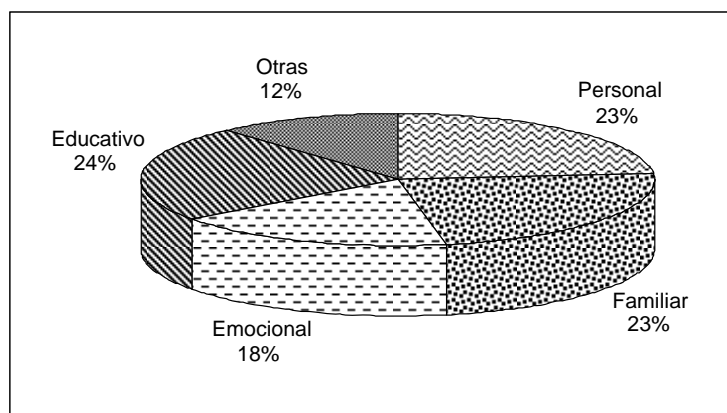


Se puede observar que los resultados nos muestran que los estudiantes se presentan indiferentes, el 40% está de acuerdo y el 40% está totalmente en desacuerdo.

Además de la información anteriormente presentada se obtuvo información acerca de si las técnicas de meditación han ayudado a los participantes en algún área en particular de su vida. Para responder a esta pregunta, se dieron las opciones de:

1. Personal
2. Familiar
3. Emocional
4. Educativo
5. Otros

Gráfica 27  
¿Les ha servido la meditación en algún área de su vida?



Los resultados obtenidos en esta encuesta se presentan en la gráfica 25. Estos resultados nos muestran que el 24% de los participantes argumentan que el programa les ayudó en el área educativa, el 18% en el área emocional, el 23% en el área familiar, el 23% en el área personal y el 12% en otras áreas, indicando que es el área espiritual.

Parte de los datos cualitativos también está compuesta por la evaluación de los catedráticos realizada por los alumnos. Los datos de esta evaluación son proporcionados por la empresa [www.gaugeus.com](http://www.gaugeus.com) que se encarga de realizar las evaluaciones en el centro educativo.

Las evaluaciones se realizaron cada fin de bimestre, en cada una de las clases en donde el maestro da clases. Las puntuaciones de la gráfica se presentan desde -100 hasta 100, dependiendo de las respuestas de los estudiantes. La media del índice de satisfacción del alumnado en general hacia con sus catedráticos, por bimestre, fue de 18, 16 y 15 respectivamente. Los datos obtenidos por el catedrático que impartió el programa de educación emocional se presentan en tres diferentes grupos de gráficas, compuestos por los puntajes otorgados por los alumnos en los tres bimestres que se impartió el programa.

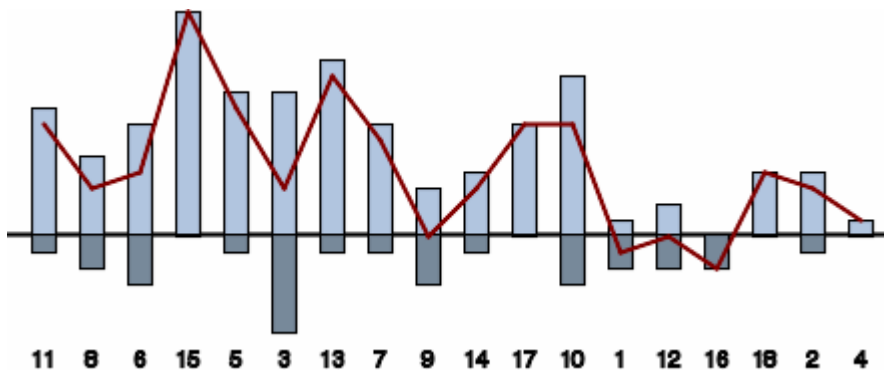
Las características evaluadas por los alumnos, se presentan en la lista a continuación:

1. Señala los errores de las tareas.
2. Utiliza el texto asignado.
3. Respeta las opiniones.
4. Resuelve posteriormente el examen.
5. Prepara su clase.
6. Trata a todos por igual.
7. Mantiene la disciplina.
8. Explica claramente el contenido.
9. Expone ordenadamente.
10. Estimula la participación.
11. Da ejemplos.
12. Devuelve los exámenes cortos corregidos oportunamente.
13. Da facilidad de comunicación.
14. Cumple con lo ofrecido.
15. Tiene conocimiento del curso.
16. Califica procedimientos.
17. Aprovecha todo el periodo.
18. Utiliza vocabulario adecuado.

Las características anteriormente presentadas, se enlistan en las gráficas en dependencia de cuales consideran los alumnos de cada sección, como las más importantes para que el catedrático sea el maestro ideal. Debido a esto cada gráfica tiene enlistadas de distinta manera dichas características.

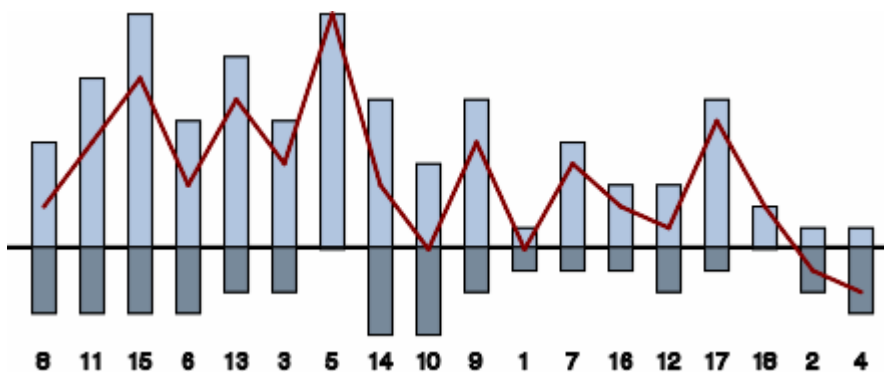
Además de las características, la gráfica presenta un índice de características elaborado por el balance de las fortalezas y las debilidades en general, dicho índice muestra el puntaje total obtenido por el maestro en dicha evaluación.

Gráfica 28  
Resultados generales de encuesta  
primera unidad



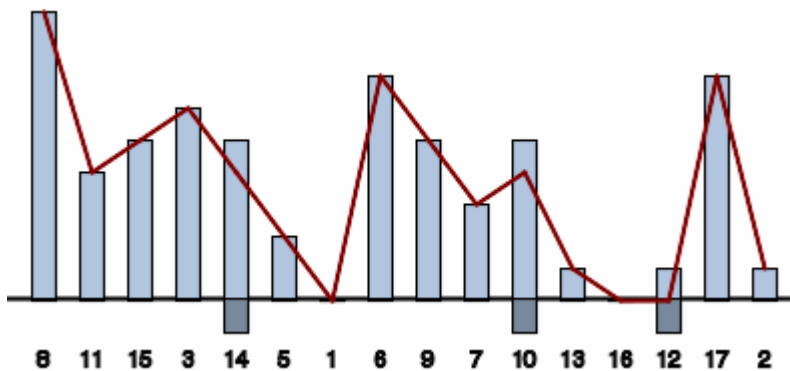
**Características (fortaleza, debilidad, balance): 17**

Gráfica 29  
Resultados generales de encuesta  
segunda unidad



**Características (fortaleza, debilidad, balance): 14**

Gráfica 30  
Resultados de encuesta  
tercer bimestre



**Características (fortaleza, debilidad, balance): 25**

Las gráficas de las evaluaciones generales por bimestre presentan los siguientes resultados:

La primera gráfica indica que el maestro estuvo un punto debajo de la media general (18/17). Así mismo se puede observar que entre las fortalezas percibidas se encuentran: que posee conocimiento del tema (15), que prepara la clase (5), que posee facilidad en la comunicación (13) y que da ejemplos (11). Entre las debilidades se puede mencionar que no señala los errores e las tareas (1), no devuelve los exámenes con rapidez (12), que no califica procedimientos (16) y que no expone ordenadamente (9).

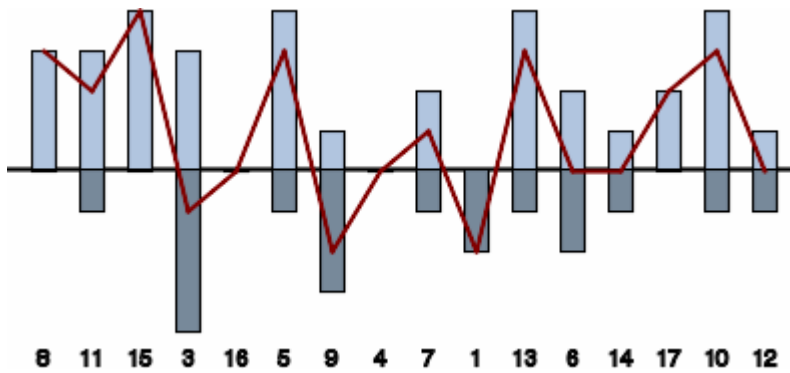
En la segunda evaluación realizada se puede observar que el índice de satisfacción está por debajo de la media (14/16). En esta gráfica se ve que las fortalezas del catedrático están en que prepara su clase (5), tiene conocimiento del curso (15) y que da facilidad de comunicación (13); mientras que la debilidades están en que no resuelve posteriormente los exámenes (4), no utiliza texto (2), no señala errores en las tareas (1) y no estimula la participación (10).

En la tercera gráfica se puede ver que el índice de satisfacción aumentó con relación al anterior, y no solo aumentó sino que se posicionó por encima de la media (25/15). Dicha gráfica nos muestra que las fortalezas se encuentra en que explica claramente el tema (8), trata a todos por igual (6), aprovecha su período (17) y respeta las opiniones (3); mientras que entre las debilidades se encuentran: que no señala errores en las tareas (1), no califica procedimientos (16), no devuelve los exámenes cortos corregidos oportunamente (12), no da facilidad de comunicación (13) y no utiliza el texto asignado (2).

Sin embargo para obtener datos que permitan evidenciar el efecto que pudo tener la percepción que tuvieron los alumnos de cada grupo experimental acerca del catedrático, y como este pudo influir en los efectos del programa, a continuación se analizan los resultados por clase:

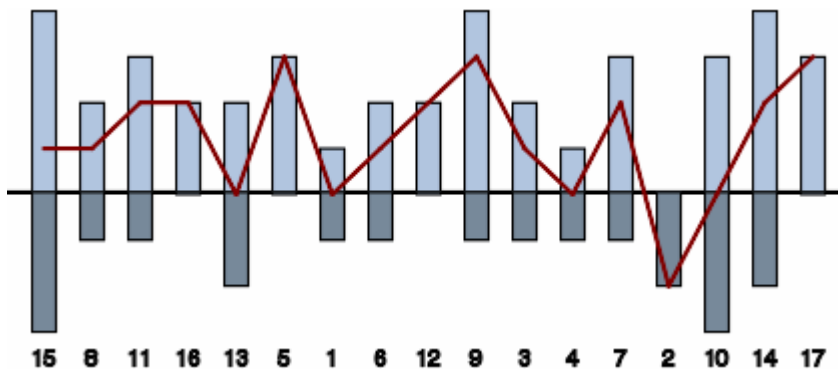
Grupo experimental 1:

Gráfica 31  
Resultados de encuesta  
quinto computación



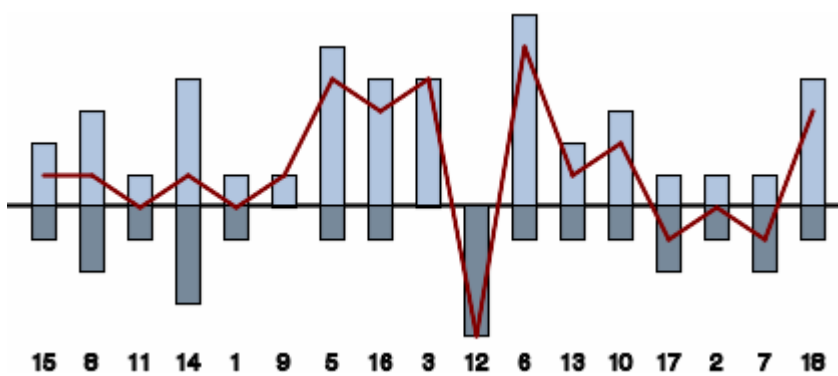
**Características (fortaleza, debilidad, balance): 9**

Gráfica 32  
Resultados de encuesta  
quinto computación



**Características (fortaleza, debilidad, balance): 9**

Gráfica 33  
Resultados de encuesta  
quinto computación



**Características (fortaleza, debilidad, balance): 8**

Como se puede ver en este grupo experimental las evaluaciones muestran un índice de satisfacción por debajo de la media en las tres evaluaciones (9,9,8). esto indica que la percepción que tiene este grupo experimental con relación al maestro no es positiva.

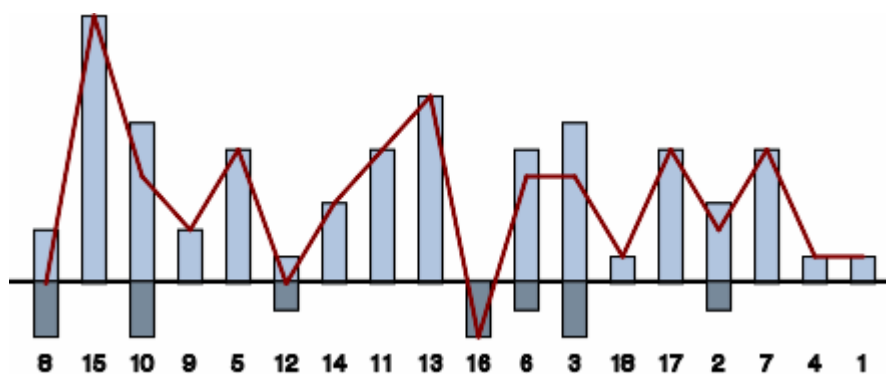
En la primera evaluación se observó que entre las fortalezas están que posee conocimiento del tema (15), explica claramente los temas (8), prepara su clase (5), Da facilidad de comunicación (13) y estimula la participación (10). Las debilidades más remarcadas son no respeta las opiniones (3), no expone ordenadamente (9), no señala los errores en las tareas (1), no trata a todos por igual (6), no cumple con lo ofrecido (14) y no devuelve los exámenes corregidos oportunamente (12).

En la segunda se puede ver que las fortalezas se centran en que expone ordenadamente (9), prepara sus clases (5), y aprovecha su período (17); mientras que las debilidades son no utiliza texto (2), no da facilidad de comunicación (13), no señala errores en las tareas (1), no resuelve posteriormente los exámenes (4) y no estimula la participación (10).

En los resultados de la tercer evaluación se puede ver que el índice de satisfacción bajó un punto a comparación de los índices anteriores. Además los resultados indican que también los índices de las distintas características bajaron. Las respuestas muestran que las fortalezas están en el hecho de que trata a todos por igual (6), prepara sus clases (5) y respeta opiniones (3); por otro lado las debilidades se encuentran en el hecho de que no devuelve los exámenes cortos corregidos oportunamente (12), no mantiene la disciplina (7) y no aprovecha todo el período (17)

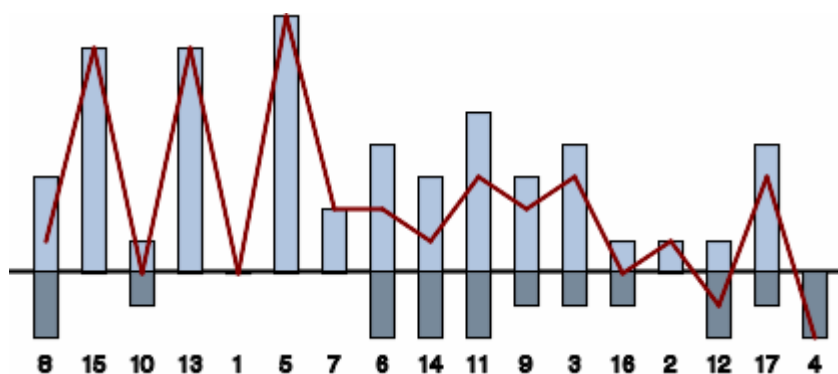
Grupo experimental 2:

Gráfica 34  
Resultados de encuesta primera unidad  
Quinto Mercadotecnia



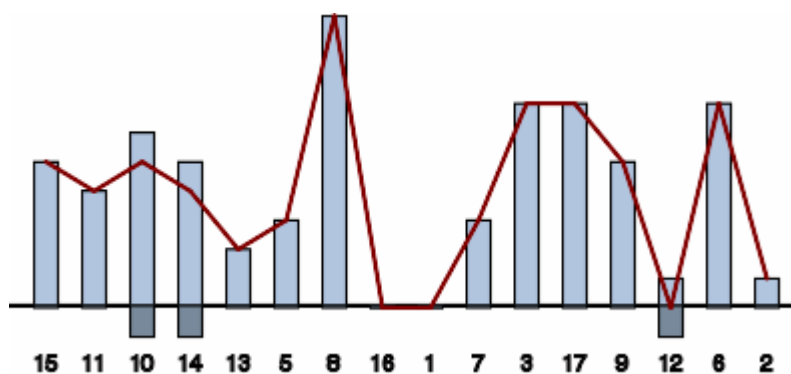
**Características (fortaleza, debilidad, balance): 23**

Gráfica 35  
Resultados de encuesta  
Quinto Mercadotecnia



**Características (fortaleza, debilidad, balance): 20**

Gráfica 32  
Resultados de encuesta  
Quinto Mercadotecnia



**Características (fortaleza, debilidad, balance): 27**

En las evaluaciones realizadas por el grupo experimental dos se puede observar que las calificaciones tienen una diferencia notable a las del grupo experimental uno. En este grupo existe un mayor número de fortalezas señaladas, en comparación con las debilidades. Además de lo anterior, se puede observar que los índices de satisfacción presentan calificaciones que se sitúan por encima de la media de las respectivas evaluaciones (23, 20, 27).

En la primera evaluación las fortalezas señaladas indican que tiene conocimiento del curso (15), da facilidad de comunicación (13), trata a todos por igual (6), da ejemplos (11), aprovecha su periodo (17) y mantiene la disciplina (7); mientras que las debilidades radican en que no califica procedimientos (16), no explica claramente el contenido (8) y que no devuelve los exámenes corregidos oportunamente (12).

Para la segunda evaluación, el índice de satisfacción bajó en relación al anterior (20), sin embargo aún se encuentra por encima de la media. Podemos ver que las fortalezas percibidas están en que prepara su clase (5), tiene conocimiento del tema (15) y que da facilidad de comunicación (13); mientras que las debilidades son que no resuelve posteriormente los exámenes (4), no devuelve los exámenes cortos corregidos oportunamente (12), no estimula la participación (10) y no califica procedimientos (16).

Estos resultados presentan una diferencia importante, el índice de satisfacción en este grupo aumentó de manera interesante, aumentó 7 puntos en relación al anterior (29/27). En estos resultados se enfocan las fortalezas en el hecho de que explica claramente los contenidos de los temas (8), respeta las opiniones (3), mantiene la disciplina (17) y trata a todos por igual (6); mientras que las debilidades se presentan en el hecho de no califica procedimientos (16), no señala errores en las tareas (1), no devuelve los exámenes cortos corregidos oportunamente (12) y no utiliza texto (2).

## V. DISCUSIÓN

Para entender el efecto que tuvo el programa de educación emocional en los estudiantes, se recaudaron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos. Los datos cuantitativos muestran la influencia que tuvo el programa en el índice de Pensamiento Constructivo Global (PCG), mientras que los datos cualitativos nos permiten entender la razón de dichos efectos.

En el análisis de los datos cuantitativos primero se realizó la prueba ANOVA, con la finalidad de entender el estado del índice PCG antes de la aplicación del programa. Los datos del pre-test, demostraron que los puntajes obtenidos por los diferentes grupos no tenían diferencia significativa ( $f(2,41)= 1.657, p= 3.225$ ), es decir, las puntuaciones entre grupos son similares. Esto ayudó a comprender mejor si existió alguna variación en el índice del PCG entre los grupos, después de la aplicación del programa.

El análisis de los datos post-test realizados a través de la prueba T de Student permitieron observar que el grupo control no tuvo un cambio estadísticamente significativo ( $t(18)= 0.993, p= 1.734$ ) entre el pre y el post-test, por lo que se puede concluir que el programa utilizado con grupo control no tuvo ningún efecto significativo en el índice del PCG.

El mismo fenómeno se pudo observar con los datos obtenidos en el grupo experimental 1, en donde la prueba T demostró que no existe diferencia estadísticamente significativa ( $t(11)= 0.276, p= 1.795$ ) entre las mediciones pre y post-test. Esto permite concluir que en este grupo el programa no tuvo ningún efecto significativo en el índice PCG.

Sin embargo, al realizar la prueba T a los datos obtenidos en el grupo experimental 2 se puede observar que si existieron cambios estadísticamente significativos ( $t(12)= 4.311, p= 1.782$ ) entre los resultados del pre y el post-test. Esto

permite concluir que el programa aplicado en este grupo si tuvo efectos significativos en el índice PCG.

Al realizar la prueba ANOVA con los datos post-test, se pudo observar que la variación existente entre los grupos participantes en el estudio no es significativa ( $f(2,41)= 0.957, p= 3.225$ ). Esto evidencia que, aunque existió un cambio significativo en uno de los grupos (experimental 2) éste no fue suficiente para producir una variación que se pudiera diferenciar del resto de grupos.

La evaluación de los datos anteriormente presentados demuestra la efectividad del programa presentado, en relación al aumento en el índice de PCG. Debido a que los resultados obtenidos muestran diferencias entre ambos grupos experimentales, es necesario revisar la implementación del programa en cada uno de los grupos. En este sentido, se puede ver que el programa se aplicó de manera distinta a cada grupo, es decir, en cada grupo se enfocó en trabajar de manera distinta cada una de las habilidades que integran la inteligencia emocional, según el modelo de Salovey y Mayer (Pelliteri, 2002; Mayer, Salovey y Carusso,2004).

En el grupo experimental 1, el programa se enfocó exclusivamente en la habilidad del conocimiento emocional (Emotional Knowledge), esto es, se limitó a proveer información concerniente a las emociones. Esto pudo influir en el hecho de que en este grupo no se registraran cambios significativos en el índice PCG.

Sin embargo, aunque no exista diferencia significativa entre ambos grupos, el cambio que mostró el grupo experimental 2 en la prueba T, pudo ser influido por el hecho de que, en dicho grupo, el programa no sólo presentó la misma información (y por ende trabajar la misma habilidad emocional), sino que también trabajó la percepción emocional y la regulación emocional, a través de las técnicas de meditación. Con el objetivo de evaluar si dicha variable tuvo efecto significativo, se analizaron los datos obtenidos por los alumnos del grupo que no participó en el programa de entrenamiento en técnicas de meditación, y los que sí participaron en dicho entrenamiento.

La prueba T presentó datos que muestran que sí existió diferencia significativa en ambos grupos. Al comparar el cambio presentado por el grupo que no participó en el programa de entrenamiento ( $t(6)= 2.322, p= 1.943$ ), y el grupo que sí participó en dicho programa ( $t(5)= 5.643, p= 2.015$ ), se puede observar que el primer grupo presenta un índice de cambio menor.

Sin embargo, para evaluar si la diferencia que existe entre los grupos es lo suficientemente significativa como para poder concluir que el efecto que tienen las técnicas de meditación afectó el índice PCG general de dicho grupo, se analizaron los resultados con la prueba ANOVA.

Los datos obtenidos en dicha prueba indican que no existe una variabilidad estadísticamente significativa ( $f(1,11)=0.0129, p= 4.844$ ). Lo que permite concluir que no existe diferencia entre cada grupo, con lo que se evidencia que el entrenamiento en las técnicas de meditación no ejerció un efecto que pudo haber influido en los datos presentados por el grupo experimental 2.

Para observar el comportamiento de variables que pudieron ejercer influencia en los efectos del programa, tales como la percepción que del programa tienen los estudiantes, la relación maestro-alumno y el género; se recaudaron datos cualitativos a través del cuestionario de variables sociodemográficas y de percepción, así como también de la evaluación del catedrático por parte de los estudiantes. Estos datos ayudan a tener un mejor entendimiento de los datos cuantitativos y un panorama más amplio para evaluar el programa de educación emocional.

Al comparar los datos obtenidos por el grupo experimental 1 con los del grupo experimental 2 (en el que se evidenció cambio significativo) se puede ver que existe una marcada diferencia en las variables anteriormente descritas.

Varias investigaciones demuestran que uno de los factores fundamentales para que los programas educativos tengan efectos positivos, radica en la percepción que los alumnos poseen del programa impartido (Martínez-Otero,2003; CASEL,2005). Esto constituye una variable que pudo influir en los resultados que tuvo el programa.

En la calificación general del programa, por parte de todos los alumnos, podemos ver que se obtuvieron buenos puntajes. Los datos muestran que una mayoría representada por el 72% de alumnos calificó el programa con 8 puntos o más, mientras que el 18% calificó con menos puntaje al programa. Así mismo se puede observar que la calificación no bajó de 6 puntos otorgado por el 12% de participantes. Esta calificación fue uno de los aspectos fundamentales en esta investigación, ya que permite analizar si el programa fue atractivo e interesante para los estudiantes. Esto ayuda a identificar si puede ser una propuesta atractiva que pueda sustituir o complementar los programas que actualmente se presentan en las instituciones con temáticas similares.

Sin embargo, esto no presenta datos que muestren la percepción individual que tuvo cada grupo del programa. Para esto, se elaboró una encuesta con 7 distintas preguntas que permitían obtener información más específica de distintos aspectos del programa. Esto ayuda a comprender, de manera más global, los datos cuantitativos obtenidos por cada grupo.

En los datos obtenidos por los estudiantes del Grupo experimental 1 (Bachillerato en computación) se puede observar que las respuestas se representan de manera más generalizada. Esto es, que las respuestas de este grupo demuestran una opinión más amplia acerca del programa (a diferencia del grupo experimental 2), teniendo una mayor incidencia en las respuestas que indican desacuerdo, total desacuerdo e indiferencia

Además, se puede observar que aunque el 92% de los estudiantes dijo que el programa les pareció interesante, mientras que las respuestas obtenidas en las preguntas 2, 3, 4, y 5 fueron calificadas como indiferente, en desacuerdo y en total desacuerdo por un amplio porcentaje de los estudiantes. Esto indica que la percepción que tiene los estudiantes del programa lo califica como poco funcional o poco aplicable a la vida emocional. Esto nos puede ayudar a entender la razón por la cual el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en este grupo experimental, no presentó cambios significativos.

Si analizamos las respuestas presentadas por el grupo experimental 2 en la pregunta 1 podemos ver que el 54% de los participantes están de acuerdo y el 46% están totalmente de acuerdo, en comparación del grupo experimental 1 en donde un 67% dijo estar de acuerdo y un 25% que está totalmente de acuerdo. Aunado a esto, cabe mencionar que en el grupo experimental 1 se presentó un 8% de estudiantes indiferente, mientras que en el grupo experimental 2 no se presentaron respuestas en esta categoría. Esto muestra que el interés de los estudiantes hacia el programa, en este grupo experimental, fue más amplio y homogéneo, lo cual pudo provocar una actitud más positiva hacia el programa.

Esto se puede de mejor manera con las respuestas obtenidas en las preguntas 2, 3, 4 y 5 presentadas por este grupo. Comparando estas respuestas, con las respuestas presentadas por el grupo experimental 1, se evidencia que en la mayoría de estas preguntas, las respuestas más comunes indican que los estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo cual indica que un amplio porcentaje de los estudiantes tiene la percepción de que el programa es funcional y práctico en torno a la vida emocional. Como se ha indicado el fenómeno de la percepción que poseen los estudiantes de los programas educativos, es fundamental para los efectos que estos tengan en el aprendizaje

Para identificar la percepción acerca de las fortalezas y debilidades del programa, se les pidió a los estudiantes de cada grupo experimental que enumerara tres elementos de cada categoría. En el grupo experimental 1 se encontró que los participantes perciben que la mayor fortaleza del programa fue que la temática del programa les pareció interesante, seguido de los temas que fueron tratados en el programa y finalizando con que el programa les fue instructivo. Esto nos ayuda a ver que la estructura temática del programa fue interesante para los estudiantes, lo cual es importante debido a que los temas tratados eran una de las innovaciones de este programa.

Entre las debilidades enumeradas por los estudiantes se observa que la mayoría considera que el tiempo dedicado al programa fue muy poco, seguido de que se realizaron pocas actividades dentro del programa y finalizando con que la

participación de los estudiantes fue poca durante el programa. Estas respuestas nos ayudan a identificar aspectos que se necesitan cambiar y mejorara del programa.

En el grupo experimental 2 se obtuvo que entre las fortalezas indicadas en la encuesta se encuentran que el programa les pareció instructivo, seguido de que la presentación de los temas les pareció lógica y profunda, terminando con que los temas fueron interesantes. Esto ayuda a reforzar el hecho de que la temática tratada en el programa es interesante e instructiva para los participantes.

Entre las debilidades encontradas por los estudiantes se presentó que las actividades desarrolladas en el programa fueron pocas, con un porcentaje igual se percibió que el tiempo utilizado para el programa fue insuficiente y que el número de clases utilizadas para el programa no estuvieron de acuerdo a lo que necesitaba el programa para llevarse a cabo.

En este sentido podemos argumentar que, en efecto, el tiempo que se otorgó para el programa, así como el número de períodos asignados al mismo, no fue suficiente para cumplir con los objetivos planteados. Esto sucedió debido a que se utilizaron períodos para actividades extra-aula, hubo días de asueto y se necesitaban períodos para realizar evaluaciones tanto del mismo programa, como de otras materias. Por esta razón hubo temas que no pudieron ser desarrollados, fenómeno que pudo influir en los resultados obtenidos, ya que al no concluir el programa se eliminó información que era de importancia fundamental para el entendimiento global de la temática tratada.

Por otra parte, el hecho de que los estudiantes argumenten que una de las fortalezas del programa fueron los temas presentados, constituye un dato importante para esta investigación. Esto es debido a que dichos temas son innovadores en programas de este tipo, así como también por el hecho de que son presentados desde un enfoque relativamente desconocido (como lo son los enfoques constructivista y budista). Esto demuestra que pueden despertar el interés y curiosidad de los estudiantes, por lo que el diseño de programas basado en temáticas similares pueden ser bien acogidos.

Otra variable que también puede afectar al proceso enseñanza-aprendizaje, es la relación maestro-alumno que se establece, así como también la percepción que el alumno posea de su mentor (Martínez-Otero, 2003). Los datos para el análisis de la influencia que pudo tener esta variable se obtuvieron por medio de la encuesta de calificación de maestro contestada por los estudiantes de cada grupo, facilitada por [www.gageus.com](http://www.gageus.com).

Los datos de la calificación que los estudiantes del grupo experimental 1 realizaron sobre el catedrático del curso, muestran que el puntaje se encuentra por debajo de la media del índice de satisfacción general. Esta calificación fue generalizada en las tres evaluaciones realizadas. Esto permiten concluir que la relación maestro-alumno, en este grupo experimental, no se desarrolló de manera que pudiera facilitar el aprendizaje

Sin embargo, en el grupo experimental 2, los datos muestran que la relación maestro-alumno se estableció de manera tal, que pudo haber facilitado el aprendizaje. Esto se evidencia en el hecho de que, en las primeras evaluaciones, el puntaje del índice de satisfacción de los estudiantes no varió mucho en relación a la media (aunque estuvo por encima de esta); sin embargo, en la última medición se nota que existió un aumento de dicho índice a 12 puntos por encima de la media, con una diferencia de 7 puntos en relación a la evaluación anterior.

Otro de los factores que se han analizado con relación a la influencia que pudieran tener en los resultados que tuvo el programa, fue el género de los estudiantes de cada grupo. Como se mencionó en el marco teórico, el género es uno de los factores que inciden en la inteligencia emocional (Gohm, 2003; Harrod y Scheer, 2005). Con relación a esta variable, se encontró que en el grupo experimental 1 el 64% de los estudiantes son hombres, mientras que el 36% son mujeres. En general, la percepción y conducta de las mujeres durante el transcurso del programa, era más receptiva y colaborativa; en comparación con los hombres, que presentaban una actitud y conducta más anuente y cerrada. Esto puede estar relacionado con el hecho de que las mujeres tiene un contacto más directo con su mundo emocional y le otorgan más importancia a estas (Goleman, 1995).

A diferencia del grupo experimental 1, el grupo experimental 2 muestra que el 31% de los estudiantes son hombres, mientras que el 69% son mujeres. La diferencia en esta proporción puede tener incidencia en el efecto que tuvo el programa de educación emocional en este grupo. Se ha comprobado que la inteligencia emocional tiene una correlación positiva con el género femenino (Gohm, 2003; Harrod y Scheer, 2005), por lo que esta diferencia pudo influir en los resultados.

Ahora bien, analizando las respuestas que se obtuvieron de los voluntarios que participaron en el programa de meditación, se obtuvo información que ayuda a entender la percepción y el efecto que pudo tener esta técnica en los participantes. En torno a este programa, se puede observar que los datos demuestran un marcado interés y curiosidad por parte de los estudiantes hacia dicha técnica. Esto demuestra que esta técnica puede ser enseñada a estudiantes en un contexto educativo sin que tenga que ver con aspectos religiosos, místicos o mágicos.

Así mismo, se puede ver que los participantes del programa de entrenamiento de técnicas de meditación, tiene una percepción positiva de dicha técnica. En las preguntas 1, 2, 3 y 4, que buscan información en torno a la técnica en sí, el 100% de los estudiantes contestaron estar totalmente de acuerdo. Esto demuestra que según los estudiantes, dicha técnica les trajo beneficios, les gustó, consideran que es positivo que se enseñe en un ambiente educativo y se pueden practicar de manera individual. Estos datos son importantes para este programa ya que muestra la opinión de los practicantes en un ambiente que no incluye aspectos religiosos.

Además de esto, se puede ver que los beneficios de dicha técnica, según los estudiantes, se extendió a varios ámbitos de su vida; lo que indica que dicha técnica puede tener efectos benéficos aun cuando se enseñe en ambientes laicos sin poseer elementos religiosos. Los datos muestran que el 24% de los participantes argumentan que el programa les ayudó en el área educativa, el 18% en el área emocional, el 23% en el área familiar, el 23% en el área personal y el 12% en otras áreas, indicando que es el área espiritual.

Con esto se demuestra que esta técnica tiene efectos que pueden ser generalizados a varios aspectos de la vida, con lo que podemos ver el amplio espectro de beneficios que tiene esta técnica. Esto corrobora los resultados obtenidos en las investigaciones presentadas en el Marco Teórico (Goleman, 1995, 2003).

Los datos presentados anteriormente muestran que, aunque no existieron cambios cuantitativamente significativos, los estudiantes se mostraron interesados y abiertos al programa, lo que motiva a que se continúe la investigación en relación al diseño, implementación y evaluación de programas de educación emocional con dinámicas similares.

## VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la fundamentación teórica de este estudio se resalta la importancia que posee la inteligencia emocional para la vida de las personas. Dicha habilidad tiene la capacidad de influir en todos los aspectos de esta, ayudando a encontrar una estabilidad emocional. Esto puede ayudar a evitar problemas de salud mental, conductas de riesgo, y violencia; así como también a desarrollar hábitos conductuales y mentales que puedan aumentar la posibilidad de tener éxito en varias áreas de la vida, así como un balance emocional que promueva la salud mental. Por esta razón, implementar programas que se enfoquen en desarrollar las habilidades de dicha inteligencia dentro del sistema educativo, es fundamental si se quiere lograr que la educación sea integral.

El desarrollo de esta investigación ha dejado experiencias importantes, que se extienden más allá de los objetivos que inicialmente se propuso. Los resultados obtenidos traen a luz varios aspectos importantes que se deben tomar en cuenta para futuros intentos de implementar programas de este tipo en los sistemas educativos. Así mismo, presentó resultados que ayudan a evidenciar la utilidad que posee el enfoque con el que se desarrolló este programa, el cual se basó en un enfoque no tradicional, importando elementos de la tradición budista, así como también presentando los temas con un enfoque explícitamente constructivista, lo cual fue una de las fortalezas que los alumnos indicaron del programa.

Los datos también indican que el programa de entrenamiento de estudiantes en técnicas de meditación, tuvo resultados positivos. Esto es fundamentalmente importante ya que demuestra que dicha técnica puede ser enseñada en ambientes educativos, y afectar de manera positiva a los que la practiquen. Esto ayuda a que el tinte místico que rodea a esta practica se pueda eliminar, y así demuestra su valor funcional.

Los análisis de los resultados del programa deben ser elaborados tomando en cuenta todos los datos recaudados (cualitativos y cuantitativos), ya que para probar la efectividad de un programa educativo hay que tener en cuenta todas las variables que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomar en cuenta solamente los datos

cuantitativos no permite realizar una evaluación objetiva del programa, más aun cuando el instrumento utilizado para obtener los datos para el análisis estadístico, no posee baremos estandarizados en una población guatemalteca, lo cual influye en la confiabilidad de los resultados presentados anteriormente. Por esta razón, para realizar conclusiones de los efectos del programa en investigación se tomaron en cuenta variables tanto cuantitativas, como cualitativas.

Los resultados obtenidos en los análisis realizados, tomando en cuenta las distintas variables, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. A través del análisis de los datos cuantitativos se toma la decisión de rechazar la hipótesis 1, ya que no se evidenciaron cambios significativos que permitan concluir que el programa es efectivo para el desarrollo de la inteligencia emocional.
2. Se toma la decisión de rechazar la hipótesis 2, debido a que los datos cuantitativos revelan que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos por el grupo de voluntarios que participaron en el programa de entrenamiento en técnicas de meditación y los que no participaron en dicho entrenamiento.
3. Los datos cualitativos demuestran que el programa de educación emocional fue percibido de manera positiva por los estudiantes. Esto indica que la temática del programa, aunque teniendo aspectos y temas innovadores, fue acogida con agrado por los estudiantes, consolidándose como una de las fortalezas percibidas por los participantes. Por esta razón, se concluye que el incorporar este tipo de temáticas es positivo para programas similares.
4. Debido a la naturaleza e importancia de los programas que se enfoquen en desarrollar habilidades emocionales y sociales que las personas necesitan, es imprescindible que cuenten con el tiempo y el apoyo de las autoridades educativas para su desarrollo. Así mismo, es importante crear en los

estudiantes la conciencia de cuan importantes son estas habilidades para la vida diaria, para despertar su interés en dichos programas.

5. Aunque no se haya registrado una diferencia significativa entre los participantes del entrenamiento en técnicas de meditación y los que no participaron, los datos cualitativos indican que incorporar programas de entrenamiento en dichas técnicas en ambientes educativos tiene resultados benéficos que se pueden extender a distintas áreas de la vida de los participantes. Por esta razón es importante que se desarrollen programas para implementar dichas técnicas en el sistema educativo.
6. Los programas de educación emocional son de vital importancia en la preparación que necesitan las personas. En este sentido es importante que tanto el sistema educativo, como los planteles educativos, apoyen los esfuerzos para implementar dichos programas.
7. Los resultados de esta investigación demuestran que el desarrollo e implementación de programas educativos, en especial los programas que se enfocan en el desarrollo de habilidades emocionales o sociales, requieren un proceso de construcción, evaluación e implementación prolongado y especializado. En este sentido abogamos por un esfuerzo interdisciplinario para desarrollar un programa de calidad que pueda afectar todos los aspectos de la vida de las personas.

Los esfuerzos realizados en esta investigación cobran una importancia adicional, si vemos el contexto en el que se encuentra la educación en Guatemala. En momentos como éste, en donde se realiza una reestructuración educativa en el país, los esfuerzos realizados en esta investigación contribuyen a aportar datos que ayuden a dicha reestructuración. En este sentido, se puede mencionar que el sistema educativo guatemalteco necesita de los datos aportados por investigaciones particulares para que se implementen los cambios necesarios para que la educación pueda cubrir todas las necesidades de los estudiantes. Por esto, se espera que esta contribución pueda aportar información que contribuya con el sistema educativo nacional.

De acuerdo con el marco teórico de esta investigación, así como también de los resultados obtenidos, se sugiere que se tomen en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Se debe fortalecer la conciencia tanto de las instituciones educativas, como del sistema educativo nacional, en torno a la importancia de la educación social y emocional.
2. Se deben continuar, apoyar y sustentar los esfuerzos que se hacen con el objetivo de construir, desarrollar, implementar y evaluar programas de educación social y emocional.
3. El sistema educativo nacional debe implementar políticas que faciliten el desarrollo e implementación de los programas de educación social y emocional.
4. Se recomienda la elaboración de programas de educación emocional desarrollados a partir de temas basados en el enfoque constructivista de la realidad, ya que los resultados indican que pueden despertar el interés de los estudiantes.
5. Continuar los esfuerzos por implementar y evaluar programas de entrenamiento en técnicas de meditación en las instituciones educativas.
6. Continuar las investigaciones de programas de entrenamiento en técnicas de meditación aplicables a ambientes y sistemas educativos.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

*Psicología Social y Violencia política*. 2003. Equipo de estudios comunitarios y acción psicosocial (ECAP). Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala. 382 págs.

Kathryn, Au. 1998. <<Social Constructivism and the School Literacy: Learning of students of Diverse Backgrounds>>. *Journal of Literacy Research* [California]. 30 (2): 297-319.

Gallego, Rómulo y R. Pérez. 1999. <<La Construcción de Competencias: una intencionalidad curricular>>. *Revista Paradigma* [Caracas]. Recuperado de:  
<http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma99/Art1Gallego.htm>

Bennett-Goleman, Tara. 2001. *Alquimia Emocional: La transformación interior para la verdadera felicidad*. Buenos Aires, Ediciones B. 341 págs.

Blooddworth, Michelle, *et al.* 2001.<<Implications of Social and Emotional Research for Education: Evidence Linking Social Skills and Academic Outcomes>>. *Boletín del National Center on Education in the Inner Cities* [Philadelphia]. 10 (6): 4-5.

Burns, Douglas. 1994. <<Buddhist Meditation and Depth Psychology>>. *Buddhist Publication Society* [Colorado]. 88: 12-25.

Cabrera, Pablo. 2003. <<Ideas para una definición del constructivismo>>. *Revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador* [Caracas]. LI: 1-6.

- Castorina, José. 2006. <<Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales>>. *Revista electrónica de la Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de:  
[www.uncr.edu.ar/publicar/cde/05/conferencia%20de%20Castorina.htm](http://www.uncr.edu.ar/publicar/cde/05/conferencia%20de%20Castorina.htm)
- Chadwick, Clifton. 2001. <<La psicología del aprendizaje del enfoque Constructivista>>. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [México]. XXXI (4): 111-126.
- Crespo, Nina. 2000. <<La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría>>. *Revista de la Universidad Católica Valparaíso* [Chile]. 33 (48): 97-115.
- Delgado, Alberto. 1999. <<Constructivismo Radical: Marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias>>. *Boletín IES Tartesos de Carnas* [Madrid]. 17 (3): 493.
- Feldman, Robert. 2002. *Psicología con aplicaciones a países de habla hispana*. 4ª ed. México D.F., McGraw Hill. 346 págs.
- Fernández, Alberto y B. Rodríguez. 2001. *La Práctica de la Psicoterapia: la construcción de narrativas terapéuticas*. 2ª ed. Bilbao, Desclee de Brower. 363 págs.
- Figuerola, María. 2005. <<La inteligencia emocional Tridimensional>>. *Revista ÁGORA* [Caracas]. 8 (16): 43-64.
- Teoría y práctica de la educación popular*. 1985. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). Michoacán, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 529 págs.

- Gohm, Carol. 2003. <<Mood regulation and Emotional Intelligence: Individual Differences>>. *Journal of the American Psychological Association* [Washington]. 84 (3): 594-607.
- Goleman, Daniel. 1976. <<Meditation and Consciousness: an Asian approach to mental health>>. *Journal of the Association for the advancement of Psychotherapy* [California]. 30 (1): 41-45
- Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia Emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. México D.F., Punto de Lectura. 352 págs.
- Goleman, Daniel. 1997. *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. 7ª ed. Barcelona, Kairós. 269 págs.
- Goleman, Daniel. 1999. *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós. 430 págs.
- Goleman, Daniel. 2001. *Los Caminos de la Meditación*. 4ª ed. Barcelona, Kairós. 130 págs.
- Goleman, Daniel. 2003. *Emociones Destructivas: como comprenderlas y dominarlas*. Buenos Aires, Vergara. 404 págs.
- Guidelines for Social and Emotional Learning*. 2005. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Chicago. 15 págs.  
Recuperado de: <http://www.Casel.org>
- Harrod, Nicholas y S. Scheer. 2005. <<An exploration of adolescent Emotional Intelligence in relation to demographic characteristics>>. *Revista Adolescence* [Chicago]. 40 (159): 503-512.
- Hopkins, John y E. Napper. 1996. *Meditation on emptiness*. Boston, Wisdom Publications. 1017 págs.

- Klinger, Cynthia y G. Vadillo. 2000. *Psicología Cognitiva: estrategias en la práctica docente*. México D.F., McGraw Hill. 197 págs.
- Machado, Luis. 1998. *La Revolución de la Inteligencia*. 3ª ed. Caracas, Carmina. 203 págs.
- Making the Case for Social and Emotional Learning and Service Learning*. 2003. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Denver. 3-6. Recuperado de: <http://www.Casel.org>
- Martínez-Otero, Valentín. 2003. <<Proyección Educativa de la Inteligencia Afectiva>>. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. 14 (1): 57-82.
- Mayer, John; P. Salovey y D. Caruso. 2004. <<Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications>>. *Journal of Psychological Inquiry* [Chicago]. 15 (3): 197-215.
- Nydahl L. O. 1996. *Las cosas como son*. 2ª ed. Bogotá, Garuda. 91 págs.
- Otero, Maria. 2001. <<Psicología Cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanzas de las ciencias>>. *Revista de la Universidad Nacional del Centro* [Buenos Aires]. Recuperado de: [http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/n2/v4\\_n2\\_a2.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/n2/v4_n2_a2.htm)
- Parker, James, *et al.* 2005. <<Stability and Change in Emotional Intelligence: Exploring the Transition to Young Adulthood>>. *Journal of individual differences* [New York]. 6 (2): 100-106.
- Pelliteri, John. 2002. <<Relationship between Emotional Intelligence and Ego Defense Mechanism>>. *Journal of Psychology* [Chicago]. 136 (2):182-210.

- Vargas, Edilma y M. Arbeláez. 2002. <<Consideraciones teóricas acerca de la metacognición>>. *Revista de Ciencias Humanas* [Bogotá]. 1 (28): 1-12.
- Watzlawick, Paul y G. Nardone. 2000. *Terapia Breve Estratégica*. Barcelona, Paidós. 240 págs.
- Zeidner, Moshe, *et al.* 2003. <<Development of Emotional Intelligence: towards a Multi-Level Investment Model>>. *Revista del Center for Interdisciplinary Research of Emotions* [Israel]. (46): 69-96.
- Zins, Joseph, *et al.* 2001. <<Social-Emotional Learning and School Success: Maximizing children's Potential by integrating Thinking, Feeling, Behavior>>. *Boletín del National Center on Education in the Inner Cities* [Philadelphia]. 10 (6): 1-3.
- Zins, Joseph, *et al.* 2004. <<Building Academic Success on Social And Emotional Learning: What does the research say?>> *Boletín del National Center on Education in the Inner Cities* [Philadelphia]. 10 (6): 14-15.

## APÉNDICE 1

### Programa de Educación Emocional

### Cuestionario de calificación

#### Instrucciones:

Conteste las siguientes preguntas lo más francamente posible. Los datos recaudados a través de esta encuesta serán utilizados exclusivamente por el investigador, no serán proporcionados a otras personas o instituciones. Lea las instrucciones de cada apartado para contestar las preguntas de la encuesta. La información recaudada en esta encuesta servirá para evaluar el programa, de esta forma se podrán realizar los cambios necesarios para que se ajuste a sus necesidades, por esta razón su opinión es muy valiosa. Gracias por su colaboración.

Iniciales: \_\_\_\_\_ Sexo: M F Edad: \_\_\_\_\_

#### Composición Familiar:

¿Cuántos hermanos tiene? \_\_\_\_\_

Sus padres se encuentran: Casados\_\_\_ Unidos\_\_\_ Divorciados\_\_\_  
Separados\_\_\_ Viudo/a\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_

Nivel educativo del padre: Doctorado/Maestría \_\_\_ Universitario\_\_\_  
Educación media\_\_\_ Educación primaria\_\_\_

Su padre trabaja: Sí No Su madre trabaja: Sí No

Rango salarial padre: Q.1580.00 a Q.4500.00 \_\_\_  
Q. 4501.00 a Q.7500.00 \_\_\_  
Q. 7501.00 en adelante \_\_\_

Rango salarial madre: Q.1580.00 a Q. 4500.00 \_\_\_

Q. 4501.00 a Q. 7500.00 \_\_\_\_

Q. 7501.00 en adelante \_\_\_\_

### Instrucciones

A continuación se le presenta un cuadro de preguntas con cinco posibles respuestas. Marque con una X la casilla que corresponda a la respuesta que más se adecuó su pensamiento. Las respuestas corresponden a: **T.A.** Totalmente de Acuerdo, **A.** De Acuerdo, **I.** Indeciso, **D.** En Desacuerdo y **T.D.** Totalmente en Desacuerdo.

	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
¿Le pareció interesante el programa?					
¿Considera que el contenido del curso es aplicable a la vida emocional?					
¿La información que recibió durante el curso le ha ayudado de alguna forma?					
¿El programa respondió a sus necesidades?					
¿El contenido del curso le ayudó en su vida emocional?					
¿Cree que el tiempo que se dedicó al curso fue suficiente?					
¿A su criterio, los temas tratados durante el curso están relacionados con los objetivos del programa?					

### Instrucciones

A continuación se le presenta una serie de preguntas con respuesta abierta. Conteste según lo que piensa y siente. Sus respuestas deben de ser concretas y específicas. Trate de responder lo más conciso posible.

1. Si tuviera que calificar el programa en una escala de 1 a 10, siendo 1 la peor calificación y 10 la mejor ¿qué calificación le daría al programa?
2. Describa 5 fortalezas del programa que se impartió.
3. Describa 5 debilidades del programa que se impartió.

4. ¿Qué tema le pareció más interesante, e indique si le ayudó en algo dicho tema?

5. ¿Qué considera que se puede mejorar del programa?

La siguiente sección es para los alumnos que participaron en el club de meditación.

**Instrucciones:**

A continuación se le presenta un cuadro de preguntas con 5 posibles respuestas. Marque con una X la casilla que corresponda a la respuesta que más se adecuó a su pensamiento. Las respuestas corresponden a: **T.A.** Totalmente de Acuerdo, **A.** De Acuerdo, **I.** Indeciso, **D.** En Desacuerdo y **T.D.** Totalmente en Desacuerdo.

	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
¿Les gustó el curso de meditación?					
¿La ha puesto en práctica fuera del club de meditación?					
¿Ha sentido algún cambio en su vida que pueda atribuírselo a la práctica meditación?					
¿Considera que es positivo enseñar estas técnicas de meditación en el colegio?					
¿Considera que estas técnicas de meditación las podría poner en práctica cualquier estudiante?					
¿Cree que el tiempo que se dedicó al club fue el adecuado?					

## Instrucciones

A continuación se le presenta una serie de preguntas con respuesta abierta. Conteste según lo que piensa y siente. Sus respuestas deben de ser concretas y específicas. Trate de responder lo más conciso posible.

1. ¿Les ha servido la meditación en algún área de su vida?

Personal \_\_ Familiar \_\_ Emocional \_\_ Estudiantil\_\_

Otros (Especifique): \_\_\_\_\_

Si es afirmativa la respuesta de ejemplos para cada área:

2. Menciones 5 fortalezas del curso.

3. Menciones 5 debilidades del curso.

4. ¿Considera que es positivo enseñar estas técnicas en el colegio? ¿Por qué?

## APÉNDICE 2

LISTADO DE FACTORES  
PROGRAMA DE EDUCACION EMOCIONAL  
MAESTRO: JOAN PAUL POZUELOS

### FACTORES

1. YO: identidad de una persona. Como esa persona se percibe a si misma y que creencias tiene acerca de esa percepción.
2. Factores que conforman el YO: son los factores que influyen en la percepción del YO. Estos pueden ser biológicos, sociales, culturales, históricos y personales.
3. Felicidad: concepto que se refiere a una sensación de plenitud que va acompañada de satisfacción, estabilidad, paz y cualidades positivas.
4. Sufrimiento: concepto que se refiere a la sensación de dolor, insatisfacción, descontento y padecimiento. Es todo aquello que destruye la estabilidad y paz
5. Placer: concepto que se refiere la sensación gratificante que se tiene al momento de lograr algo u obtener lo que nos gusta y deseamos.
6. Emoción: palabra que proviene de la raíz latina *emovere* y se refiere a algo que pone a la mente en movimiento hacia una acción positiva, negativa o neutra. Estado mental cargado de sentimiento.
7. Mente: elemento de la persona que esta compuesto por su capacidad de darse cuenta, pensamientos, sentimientos, creencias y emociones.
8. Razón: actividad de la mente que esta relacionada con el pensamiento lógico.
9. Fuentes de placer: son ocho, que se dividen en cuatro categorías generales de cosas que deseamos obtener, y cuatro categorías generales de cosas que deseamos evitar. Las cuatro que deseamos obtener son: placeres sensoriales, fama y reconocimiento, control y poder y bienes materiales. Las cuatro que deseamos evitar son: la ausencia de bienes materiales, la ausencia de placeres sensoriales, la ausencia de fama y reconocimiento, y la ausencia de control y poder.
10. Impermanencia: elemento presente en toda la realidad. Se refiere a que nada dura para siempre, todo cambia y se transforma.
11. Interdependencia: elemento presente en toda la realidad. Se refiere al hecho de que todo depende de causas, así como también todo esta relacionado.

12. Carencia de identidad sustancial: elemento presente en toda la realidad. Se refiere a que nada tiene una realidad absoluta, sino que depende de muchos factores para existir (por ejemplo, el punto de vista)
13. Emociones constructivas: emociones que nos benefician a nosotros mismos y a los demás.
14. Emociones destructivas: emociones que dañan y crean problemas para nosotros mismos y los demás.
15. Ignorancia: inhabilidad de conocer las tres características de la realidad: la impermanencia, la interdependencia y la carencia de identidad sustancial. Además de no diferenciar las fuentes de felicidad y las de placer.
16. Apego: hábito mental a través del cual tendemos a sobre estimar o proyectar cualidades positivas a objetos, personas, circunstancias o ideas que no las tiene. Está acompañada por el aferramiento y la tendencia a contemplar a aquello que sobreestimamos como fuente inherente de felicidad, placer y paz.
17. Aversión: hábito mental a través del cual tendemos a sobre estimar o proyectar cualidades negativas a objetos, personas, circunstancias o ideas que no las tiene. Está acompañada por el aferramiento y la tendencia a contemplar a aquello que sobreestimamos como fuente inherente de dolor, infelicidad y sufrimiento.
18. Orgullo: sobre valoración de las cualidades físicas, mentales y materiales de una persona.
19. Enojo o Ira: deseo de dañar o hacer sufrir a la persona, animal o cosa que es la causa del sufrimiento.
20. Celos: emoción que hace que no podamos alegrarnos por la felicidad de otros.
21. Hábito: respuesta conductual o emocional que es automática e impulsiva. Su surgimiento no depende de nuestro control.
22. Concentración: capacidad de mantener en la mente un objeto, voluntariamente, durante el tiempo deseado.
23. Introspección: capacidad de la persona de observar su mente.
24. Amor: deseo que las personas sean felices y posean las causas de la felicidad.
25. Compasión: deseo de que las personas estén libres del sufrimiento y las causas del sufrimiento.

## APÉNDICE 3

### **Meditaciones de experiencia, atención y concentración**

Meditaciones: las meditaciones presentadas a continuación puede ser encontradas en el libro del Lama Ole Nydahl, “Las cosas como son” (Nydahl, 1998).

#### ***Meditación en la luz y la respiración:***

Nos sentamos cómodamente, ya sea en un cojín o una silla. Colocamos la mano derecha encima de la izquierda con las palmas hacia arriba. Los dedos pulgares de ambas manos se tocan ligeramente. Nuestras manos descansan encima de nuestro regazo. Mantenemos nuestra espalda recta pero sin tensión. Nuestra barbilla está ligeramente metida hacia adentro.

Primero tranquilizamos nuestra mente. Para hacerlo sentimos el aire sin forma que entra y sale por la nariz. Dejamos que los pensamientos y sonidos pasen sin aferrarnos a ellos. Meditamos con el fin de experimentar la mente y distanciarnos de las emociones perturbadoras, solo así podremos ser de utilidad para los demás.

A 50 centímetros de distancia de nuestra nariz, aparece una luz clara y transparente. Mientras inhalamos la luz baja por el centro de nuestro cuerpo. En su camino, la luz transparente se va volviendo roja. Se detiene por unos instantes a cuatro dedos debajo del ombligo y allí se vuelve completamente roja. Cuando exhalamos de forma natural, la luz roja se dirige hacia arriba y gradualmente se va convirtiendo en luz azul. Cuando termina de salir de nosotros, el aire es completamente azul, se sitúa de nuevo a 50 centímetros de nuestra nariz, y allí se convierte de nuevo en luz transparente. Inhalamos de nuevo, repitiendo el proceso. Mantenemos esta conciencia relajadamente, mientras nuestra respiración va y viene de forma natural.

Si nos es difícil ver los colores simplemente pensamos en ellos: luz clara cuando inhalamos, luz roja cuando se mantiene cuatro dedos debajo del ombligo y luz azul cuando exhalamos. Después de un rato, también podemos enfocarnos en la vibración de nuestra respiración: cuando inhalamos escuchamos la sílaba OM, al sostener el aire

debajo del ombligo escuchamos la sílaba AH y mientras exhalamos escuchamos la vibración de la sílaba HUNG. Hacemos esta meditación el tiempo que deseemos.

Al final de la meditación, el mundo aparece fresco y nuevo. Deseamos que todo lo bueno que acaba de pasar sea ilimitado, que irradie a todos los seres en todas partes, elimine su sufrimiento y les dé el único gozo duradero, el conocer la naturaleza de la mente.

### ***Meditación de la luz de arco iris***

Nos sentamos cómodamente, ya sea en un cojín o una silla. Colocamos la mano derecha encima de la izquierda con las palmas hacia arriba. Los dedos pulgares de ambas manos se tocan ligeramente. Nuestras manos descansan encima de nuestro regazo. Mantenemos nuestra espalda recta pero sin tensión. Nuestra barbilla está ligeramente metida hacia adentro.

Primero tranquilizamos nuestra mente. Para hacerlo sentimos el aire sin forma que entra y sale por la nariz. Dejamos que los pensamientos y sonidos pasen sin aferrarnos a ellos. Meditamos con el fin de experimentar la mente y distanciarnos de las emociones perturbadoras, solo así podremos ser de utilidad para los demás.

A nivel del corazón, en el centro de nuestro pecho, aparece una pequeña luz de arco iris. Gradualmente esta luz se expande por nuestro cuerpo, llenándolo por completo y disolviendo todas las enfermedades y obstáculos. Cuando podemos mantener esta consciencia, nuestro cuerpo brilla como una lámpara e irradia luz en todas las direcciones. Esta luz disuelve el sufrimiento de todos los seres en todas partes y el mundo ahora brilla con gran significado y gozo. Todos los seres están en una tierra pura llenos de potenciales ilimitados. Emanamos esta luz tanto tiempo como deseemos y nos resulte natural.

Cuando terminamos la meditación, la luz regresa y absorbe el mundo externo en el espacio abierto. Se irradia hacia nuestros cuerpos que también se disuelven, y ahora solo hay consciencia sin forma, centro o contorno. Después, como un pez que salta del agua, el mundo aparece otra vez. Todo vibra con significado y todos los seres en

esencia son perfectos. Nuestro cuerpo y habla son herramientas conscientes para beneficiar a otros. Deseamos que todo lo bueno que acaba de pasar sea ilimitado, que irradie a todos los seres en todas partes, elimine su sufrimiento y les dé el único gozo duradero, el conocer la naturaleza de la mente.

### ***Meditación del dar y recibir***

Aunque nuestra habilidad para beneficiar a los demás puede ser limitada en el presente, las meditaciones de este tipo generan la fuerte motivación de no olvidarnos de los demás y de desarrollarnos para ser de beneficio para ellos. Por lo tanto es muy efectiva contra el egoísmo y el orgullo.

Nos sentamos cómodamente, ya sea en un cojín o una silla. Colocamos la mano derecha encima de la izquierda con las palmas hacia arriba. Los dedos pulgares de ambas manos se tocan ligeramente. Nuestras manos descansan encima de nuestro regazo. Mantenemos nuestra espalda recta pero sin tensión. Nuestra barbilla está ligeramente metida hacia adentro.

Primero tranquilizamos nuestra mente. Para hacerlo sentimos el aire sin forma que entra y sale por la nariz. Dejamos que los pensamientos y sonidos pasen sin aferrarnos a ellos. Meditamos con el fin de experimentar la mente y distanciarnos de las emociones perturbadoras, solo así podremos ser de utilidad para los demás.

Ahora experimentamos el sufrimiento de todos los seres como nubes negras en su interior y alrededor de ellos. Inhalamos esta luz negra de forma natural. Cuando llega a nuestro corazón se convierte en luz clara y radiante. Cuando exhalamos, esta luz radiante sale de nosotros, toca a todos los seres y los llena de un gran gozo y felicidad. Continuamos con la meditación todo el tiempo que deseemos y sea agradable para nosotros.

Al final deseamos que todo lo bueno que acaba de pasar sea ilimitado, que irradie a todos los seres en todas partes, elimine su sufrimiento y les dé el único gozo duradero, el conocer la naturaleza de la mente.

## Apéndice 4

### Meditaciones analíticas

Estas meditaciones fueron obtenidas en la guía de meditaciones analíticas utilizada por la organización Casa Tibet Guatemala. Esta guía fue elaborada a partir de la guía de meditación llamada Lam- Rim o Camino gradual a la Iluminación. Sin embargo, para fines del programa, se han escogido y modificado algunas de dichas meditaciones.

Nos sentamos cómodamente, ya sea en un cojín o una silla. Colocamos la mano derecha encima de la izquierda con las palmas hacia arriba. Los dedos pulgares de ambas manos se tocan ligeramente. Nuestras manos descansan encima de nuestro regazo. Mantenemos nuestra espalda recta pero sin tensión. Nuestra barbilla está ligeramente metida hacia adentro.

Primero tranquilizamos nuestra mente. Para hacerlo sentimos el aire sin forma que entra y sale por la nariz. Dejamos que los pensamientos y sonidos pasen sin aferrarnos a ellos. Meditamos con el fin de experimentar la mente y distanciarnos de las emociones perturbadoras, solo así podremos ser de utilidad para los demás.

Después nos enfocamos y analizamos cada uno de los siguientes puntos:

**a) *La mente es la fuente de la felicidad y el dolor:***

1. Recuerda alguna situación perturbadora en tu vida y recapitula lo que sentías y pensabas en ese momento. Observa como tus actitudes confusas fueron las que conformaron esos momentos.
2. Examina el evento recordado y considera cómo este afectaba tu actitud y como trastornaba lo que decías o hacías.
3. ¿Consideras que tu actitud era ecuánime y realista? ¿Estabas viendo todos los ángulos de la situación o solo los considerabas desde tu perspectiva, del yo, de lo mío, para mi conveniencia?
4. Piensa de que otra manera pudieras haber resuelto la situación, esto es, de acuerdo a una perspectiva más global cómo hubieras cambiado tu experiencia de este evento.
5. Conclusión: determina a investigar cómo sueles interpretar las situaciones de tu vida, e investiga como a filtras la información a través de tus ideas, creencias etc.

**b) *Las tres características:***

1. La impermanencia: examina tu propia vida y todo lo que existe en nuestro mundo es cambiante por naturaleza. El no aceptar o tener conciencia de esta naturaleza puede causar dolor.
2. Las condiciones insatisfactorias: en nuestra vida no todo es maravilloso. Reflexiona en que estén situaciones que en un momento pueden ser satisfactorias y en otro doloroso. Examina la relación que tiene tu forma de percibir, pensamiento, ideas y creencias en la percepción de estos momentos. Realiza la interdependencia de las cosas.
3. El vacío de existencia inherente: reflexiona cómo todas las cosas que parecen ser sólidas e independientes, carecen de existencia inherente y sólida. Examina como tus creencias y percepciones transforma las cosas, situaciones y circunstancias, en eventos de felicidad o sufrimiento.

**c) *Los factores que estimulan el surgimiento de las emociones perturbadoras:*** toma ejemplos de tu vida diaria y examina como los siguientes factores provocan el nacimiento de emociones y conceptos negativos:

1. tener una predisposición a las emociones perturbadas. Pregúntate ¿tengo la semilla o el potencial de producir emociones y actitudes perturbadoras aunque estas en este momento no se manifiesten en mi mente?
2. Reconocer el estímulo provocado por los objetos. Pregúntate ¿Qué objetos o personas me producen actitudes perturbadas? ¿me doy cuenta de mi actitud cuando me relaciono con ellos?
3. Encontrar las influencias dañinas. Pregúntate ¿estoy fuertemente influenciado por amigos, familiares, ideas que no tiene ética y me provocan problemas?
4. Identificar los estímulos dañinos, como televisión, Internet, etc. Pregúntate ¿hasta que punto los medios masivos modelan la imagen que tengo del mundo y de mi mismo, mis conductas, ideas, creencias, etc? ¿Cuanto tiempo utilizo viendo o escuchando los medios masivos?
5. Reconocer los hábitos. Pregúntate ¿Qué hábitos o patrones emocionales tengo?
6. Distinguir la atención inapropiada o malinterpretar. Pregúntate ¿presto atención a los aspectos negativos de las situaciones? ¿tengo muchos prejuicios? ¿me precipito al elaborar conclusiones o juzgar con rapidez? ¿Qué debo hacer para remediar esta tendencia?
7. Conclusión: al comprender las desventajas de las actitudes perturbadas, determina trabajarlas. Examina cómo puedes evitar los factores que causan el nacimiento de éstas.